

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CELINA LOOSE

**APROPRIAÇÕES DE CONCEPÇÕES DE LEITURA DO PACTO
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

VITORIA
2016

CELINA LOOSE

**APROPRIAÇÕES DE CONCEPÇÕES DE LEITURA DO PACTO
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleonara Maria Schwartz.

VITORIA
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Loose, Celina, 1968-
L863a Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) / Celina Loose. – 2016.
183 f. : il.

Orientador: Cleonara Maria Schwartz.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Leitura. 2. Professores alfabetizadores – Formação. I.
Schwartz, Cleonara Maria. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

CELINA LOOSE

**APROPRIAÇÕES DE CONCEPÇÕES DE LEITURA DO
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA (PNAIC)**

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 26 de julho de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Maria Amélia Dalvi Salgueiro
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) pelo apoio e aos professores das disciplinas do curso que compartilharam seus saberes e, assim, contribuíram para nossa formação acadêmica.

Aos colegas do curso: Rosiane, Mariana, Jaqueline, Margaret, João Gabriel, Mônica, Adélia, Marcelo, Lorena, Sandrina, Juber e Rita com quem construí uma amizade.

Aos membros da banca de defesa: Prof^a Dr^a Maria Amélia Dalvi Salgueiro, Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo e Prof^a Dr^a Fernanda Zanetti Becalli, pela disponibilidade, por compartilhar deste momento especial de diálogo e pelas contribuições.

Com carinho, agradeço à professora orientadora, Dr^a Cleonara Maria Schwartz, principalmente, pela paciência e por ter acreditado no meu potencial, pela seriedade e competência para me inserir no campo de pesquisa. Obrigada pela amizade. Você sempre será lembrada de forma carinhosa e respeitosa.

Ao meu irmão, Claudemiro Loose, e à minha cunhada, Acione de Souza Loose, por me acompanharem na realização deste estudo. Ao meu filho, Pedro Henrique Loose Araújo, que compreendeu minhas ausências e, mesmo assim, incentivou-me neste trabalho.

À equipe de formadores e aos orientadores de estudo da Universidade Federal do Espírito Santo pela disponibilização do material para a pesquisa.

Às amigas Nara Sandra, Maria Aparecida, Selma, Patricia, Reni, Terezinha e Glória Nalli pelo incentivo nos momentos difíceis.

Agradeço a Deus pela oportunidade, pelo discernimento e por esta conquista.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado consistiu na investigação da proposta de trabalho de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e suas apropriações. O *corpus* documental se constituiu dos cadernos do Pnaic enviados pelo Ministério de Educação e dos planejamentos produzidos e utilizados pelos formadores da Instituição de Ensino Superior (IES) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e pelos orientadores de estudo sob a responsabilidade da Superintendência Regional de Educação de Cariacica para a implementação da Formação Continuada do Pacto, com ênfase em Língua Portuguesa, no ano de 2013. Ao estudar essa temática, buscou-se compreender as concepções de leitura legitimadas pelo Pnaic e, na sequência, apropriações dessas concepções de leitura do Pacto pela IES formadora e como foram orientadas para o trabalho de leitura. Para isso, tomou-se, como pressuposto teórico, a concepção de dialogismo de Mikhail Bakhtin, que tem como categorias marcantes: o diálogo e os sentidos. Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho utilizou a metodologia, que se caracterizou num estudo de caso de abordagem qualitativa, e os princípios da pesquisa documental. As análises dos cadernos do Pacto demonstraram, principalmente, a partir das sugestões de atividades, preferências por atitudes de leitura como: leitura deleite, leitura para busca de informação, leitura como estudo do texto e leitura como pretexto para potencializar as discussões e a reflexão na formação dos professores alfabetizadores. A proposta de leitura orientada pelo programa está ancorada numa concepção de linguagem que privilegia práticas de leitura centradas na interação leitor com o objeto (texto). Os planejamentos utilizados pela IES/Ufes para a ação formativa apresentaram um redimensionamento no referencial teórico, levando o professor cursista a participar de outra base teórica, o que provocou a reflexão sobre sua concepção de alfabetizador e de leitura, compreendendo, assim, que a leitura, ou o ato de ler, implica um processo discursivo para a produção de sentidos. Os sentidos não estão no texto e nem no autor, mas no leitor, pois é ele quem determina a leitura.

Palavras-chave: Leitura. Sentido. Leitor. Formação de professores alfabetizadores.

ABSTRACT

This Master's dissertation aimed at investigating the reading proposal of *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic* (National Pact for Literacy at the Right Age, in Portuguese). The documental corpus of this study was based on the Pact books sent by Ministry of Education and on the plans that were developed by the teachers educators from Institution of University Education (IES, in Portuguese) of Federal University of Espírito Santo (Ufes, in Portuguese) and by the study supervisors under the responsibility of the Regional Superintendence of Education (SRE, in Portuguese) of Cariacica's city for the implementation of the Continuing Education of the Pact, with an emphasis on the Portuguese language subject, in the year 2013. While studying the topic, the paper sought to understand the conceptions of reading legitimated by Pnaic and, subsequently, appropriations of these reading conceptions of the Pact for formator IES and how they were oriented to the reading work. In order to do so, this study also adopted Mikhail Bakhtin's concept of dialogism as a theoretical assumption, which has the *dialog* and the *meaning* as main categories. In order to reach the aforementioned goals, this paper relies on a methodology that is characterized as a case study, carrying out a qualitative approach, and making use of the principles of the documental research. The analysis of Pacts' notebooks demonstrated, mainly, out of the suggestions of activities, preferences for reading activities, such as: reading delight, information seek reading, reading as a form of text studying and reading as a pretext in order to enhance the discussions and the reflection on training of literacy teachers. The reading proposal of the Pact is based on a language conception that privileges reading practices which focus on the interaction between reader (subject) and the object (text). The plans used by IES//Ufes for training action revealed a reshaping of the theoretical referential, taking the teacher course member to participate in another theoretical basis, which caused the reflection on his conception of literacy and reading, understanding, so that reading, or the act of reading, entails discourse process for the production of senses. The senses are not in the text and not the author, but the reader, because it is he who determines the reading.

Keywords: Reading. Meaning. Reader. Literacy Teachers Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CADERNO DE APRESENTAÇÃO.....	81
FIGURA 2 – CADERNO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	81
.....	81
FONTE: <i>KIT</i> DE MATERIAIS ESCRITO – PNAIC (BRASIL, 2012A)	81
(BRASIL, 2012B).....	81
FIGURA 3 – CADERNOS DA UNIDADE 1: ANO/CICLO 1, 2, 3 E EDUCAÇÃO DO CAMPO – PNAIC	82
FIGURA 4 – CADERNOS DA UNIDADE 2 - CICLO/ANO 1, 2, 3 E EDUCAÇÃO DO CAMPO – PNAIC	83
FIGURA 5 – CADERNOS DA UNIDADE 3 – ANO/CICLO 1, 2, 3 E EDUCAÇÃO DO CAMPO – PNAIC	83
FIGURA 6 – CADERNOS DA UNIDADE 4 - CICLO/ANO 1, 2, 3 E EDUCAÇÃO DO CAMPO - PNAIC.....	84
FIGURA 7 – CADERNOS DA UNIDADE 5 - CICLO/ANO 1, 2, 3 E EDUCAÇÃO DO CAMPO – PNAIC	84
FIGURA 8 – CADERNOS DA UNIDADE 6 - CICLO/ANO 1, 2, 3 E EDUCAÇÃO DO CAMPO – PNAIC	85
FIGURA 9 – CADERNOS DA UNIDADE 7 CICLO/ANO 1, 2, 3 E EDUCAÇÃO DO CAMPO – PNAIC	86
FIGURA 10 – CADERNOS DA UNIDADE 8 CICLO/ANO 1, 2, 3 E EDUCAÇÃO DO CAMPO – PNAIC	86
FIGURA 11 – IMAGEM DO CADERNO DA UNIDADE 3 / ANO 3	88

FIGURA 12 – IMAGEM DO CADERNO DA UNIDADE 1 / ANO 1	88
FIGURA 13 – IMAGEM DO CADERNO DA UNIDADE 2 / ANO 3	88
FIGURA 14 – IMAGEM DO CADERNO DA UNIDADE 2 / ANO 3	88
FIGURA 15 – IMAGEM DO CADERNO DA UNIDADE 3 / ANO 2	88
FIGURA 16 – IMAGEM DO CADERNO DA UNIDADE 3 / ANO 2	88
FIGURA 17 – IMAGEM DO CADERNO DA UNIDADE 3 / ANO 1	88
FIGURA 18 – IMAGEM DO CADERNO DA UNIDADE 3 / ANO 2	88

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1 – RELAÇÃO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS SOBRE O PNAIC	21
QUADRO 2 – EIXOS DE LEITURA/DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	96
QUADRO 3 – EXEMPLO DE ATIVIDADE CENTRADA NA INTERAÇÃO LEITOR/TEXTO	113
QUADRO 4 – EXEMPLO DE ATIVIDADE CENTRADA NA INTERAÇÃO LEITOR/TEXTO/OUTRO.....	113
QUADRO 5 – EXEMPLO DE ATIVIDADE CENTRADA NA INTERAÇÃO LEITOR/TEXTO/OUTRO.....	113
QUADRO 6 – REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DE LEITURA.....	122
QUADRO 7 – METODOLOGIA UTILIZADA NOS ENCONTROS PRESENCIAIS DO PACTO.....	123
QUADRO 8 – MOMENTO DE LEITURA E REFLEXÃO NOS ENCONTROS FORMATIVOS.....	126
QUADRO 9 – CARACTERIZAÇÃO DO <i>KIT</i> DE MATERIAIS ESCRITOS – CADERNOS DO PNAIC	140
QUADRO 10 – CARACTERIZAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PNAIC/ES	147
QUADRO 11 – AUTORES E PRODUTORES DOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PNAIC – 2013	178

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PERFIL DE SAÍDA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO/LÍNGUA PORTUGUESA	17
TABELA 2 – DEMONSTRATIVO DE TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS E PUBLICADAS.....	20
TABELA 3 – OBJETIVOS PROPOSTOS PARA OS MOMENTOS DE LEITURA	112
TABELA 4 – VARIAÇÃO DO FOCO DAS ATIVIDADES DE LEITURA SUGERIDAS PELO PACTO	114
TABELA 6 – DESEMPENHO DE LEITURA DOS MUNICÍPIOS CAPIXABAS SEGUNDO A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – 2013	181

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cell – Centro de Estudos em Educação e Linguagem

ES – Espírito Santo

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos

MEC – Ministério da Educação

Nepales – Núcleo de Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo

Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional da Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

Prouca – Programa Um Computador por Aluno

RS – Rio Grande do Sul

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEB – Secretaria de Educação Básica

Sedu – Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo

Sispacto – Sistema Nacional do Pacto

SRE – Superintendência Regional de Educação

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2 DA ANÁLISE DAS PESQUISAS SELECIONADAS PARA A REVISÃO DE LITERATURA AO PROBLEMA DE PESQUISA	19
2.1 PROBLEMA DE PESQUISA E DELIMITAÇÃO DO TEMA: PNAIC	29
3 EMBASAMENTO TEÓRICO: LEITURA, NUMA CONCEPÇÃO DE DIALOGISMO ..	32
3.1 UM DIÁLOGO COM A CONCEPÇÃO DE DIALOGISMO DE BAKHTIN.....	32
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	36
4.1 <i>CORPUS</i> DA PESQUISA: COLETA E AGRUPAMENTO DOS DOCUMENTOS.....	42
5 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	49
5.1 O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PNAIC	49
5.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC EM ÂMBITO NACIONAL	53
5.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC EM ÂMBITO ESTADUAL: NO ESPÍRITO SANTO	67
5.4 OS DOCUMENTOS DA PESQUISA E A SRE/CARIACICA.....	78
5.5 APRESENTAÇÃO DOS CADERNOS DO PACTO	80
6 A PROPOSTA DE LEITURA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	99
6.1 PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA DO PROGRAMA.....	99
6.2 DISCUSSÃO E RESULTADOS: CONCEPÇÕES DE LEITURA DOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PNAIC.....	109
6.3 O QUE MOSTRAM OS PLANEJAMENTOS DOS FORMADORES/UFES/NEPALES E DOS ORIENTADORES DE ESTUDO/SRE/CARIACICA	117
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129

REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE A – CARACTERIZAÇÃO DO KIT DE MATERIAIS ESCRITOS – CADERNOS DO PNAIC/2012/2013	140
APÊNDICE B – CARACTERIZAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE LÍNGUA PORTUGUESA/2013	147
APÊNDICE C – EQUIPE DE AUTORES E PRODUTORES DOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PNAIC – 2013	178
APÊNDICE D – DESEMPENHO DE LEITURA NO ESPÍRITO SANTO (ANA – 2013)	181

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando os resultados apontados pelas avaliações externas nacionais, a visão de Educação Básica que se requer e as bases para mudanças discutidas e definidas, internacionalmente, desde 2000, os documentos, como o compromisso da Educação para Todos, estabelecem metas para alcançar melhorias, especialmente na alfabetização, em relação à leitura e à escrita. A partir do acordo, devem ser operadas e mobilizadas pelos governos nacionais ações formativas que assegurem o acesso e a qualidade da Educação nas turmas de alfabetização, além de promover a valorização dos profissionais.

Nesse contexto, compreendemos que o compromisso firmado entre o Governo Federal, os governos estaduais, municipais e as Universidades Públicas Federais e Estaduais, em 2012, promove uma ação inédita do Ministério da Educação (MEC), a Formação Continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), envolvendo os professores alfabetizadores, a fim de mobilizar esforços e recursos na valorização dos docentes em frente às turmas de alfabetização e na qualidade do ensino ofertado, para que todas as crianças brasileiras sejam plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade.

Compreendemos que estar alfabetizado implica, não apenas, o ato de ler, escrever e compreender textos, mas, sim, um processo em que as crianças se reconheçam, principalmente, como protagonistas de suas histórias e de suas leituras, além de se constituírem em sujeitos-leitores críticos e participativos. Nesse sentido, observou-se que a leitura e as práticas de ensino da leitura foram temas de reflexão na proposta de trabalho de leitura orientada pelo Pnaic e pela Instituição de Ensino Superior (IES) promotora pela Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores no Espírito Santo.

Nesse caso, torna-se importante investigar as concepções de leitura do Pacto, as quais se presentificam na proposta de trabalho de leitura sustentada pelo programa e pela IES formadora do Pacto, além de investigar como os sentidos estão articulados nessas

concepções de leitura que sustentam as práticas e o ensino de leitura e contribuem para a formação de leitores conscientes e críticos.

O nosso estudo consistiu na investigação da proposta de trabalho de leitura do Pacto, a fim de compreender as concepções de leitura legitimadas pelo Pnaic e, na sequência, as apropriações realizadas e orientadas pela IES responsável na Formação Continuada do Pacto. O *corpus* de pesquisa se constituiu dos cadernos de Língua Portuguesa do Pacto encaminhados pelo MEC e dos planejamentos utilizados pelos formadores/IES/Ufes para a implementação da ação formativa, em Língua Portuguesa, no ano de 2013.

Entendemos que os cadernos do Pacto encaminhados pelo MEC e os planejamentos/IES/Ufes produzidos e utilizados na Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores assumem o papel de instâncias de interação verbal entre os diferentes sujeitos envolvidos na formação (autores dos materiais escritos do Pacto, formadores/IES, orientadores de estudo/Superintendência Regional de Educação/Cariacica) e os textos se constituem em *locus* dialógico que possibilitaram apropriações desses sujeitos de concepções e práticas propostas como adequadas para orientar a formação, que visam, por sua vez, a impactar o trabalho com a leitura na alfabetização.

Explicitados nossa intenção de estudo e o *corpus* de nossa pesquisa, destacamos que o ano de 2013 foi marcante para os profissionais da educação em frente às turmas de alfabetização. Nesse mesmo ano, ingressávamos como apoio no acompanhamento às turmas de alfabetização e na coordenação da Formação Continuada do Pnaic na Superintendência Regional de Educação (SRE) de Cariacica, onde atuava na função de técnico-pedagógico no setor do Ensino Fundamental, desde o ano de 2009. Em consonância, também integramos a equipe de orientadores de estudos da Formação do Pacto. Assim se estabeleceu nossa participação no programa e como orientador de estudo, com o objetivo de acompanhar as turmas de alfabetização e ministrar o curso de Língua Portuguesa para uma turma de professores alfabetizadores do 2º ano, vinculados à SRE/Cariacica/ES.

O maior interesse em participar da Formação Continuada do Pacto se deu pelo fato de constatarmos que havia uma quantidade elevada de alunos que chegavam ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, na referida Regional de Educação, sem ainda saber ler, muito menos produzir textos orais ou escritos. Diante da delicada situação, vivida nas turmas de alfabetização e desejosa de fazer o inverso, fomos construindo, com os demais colegas, um trabalho de acompanhamento pedagógico, tomando como princípio as práticas de ensino da leitura e da escrita.

Mesmo assim, as indagações persistiam: o acompanhamento pedagógico realizado aos pedagogos e professores em frente às turmas de alfabetização tem sido positivo? Por que tantas crianças ainda chegam ao final do terceiro ano sem conseguir ler e escrever? Que tipo de trabalho, envolvendo a leitura e a escrita, seria o indicado para promovermos contribuições mais significativas para esses professores e alunos? No entanto, deu-se a implementação do Pnaic como oportunidade e apoio, a fim de fomentar uma reflexão com os professores alfabetizadores e, juntos, elaborarmos um novo plano de trabalho para essas questões vividas no processo de alfabetização.

No período de implementação da Formação Continuada do Pacto, com ênfase em Língua Portuguesa, que compreendeu o mês de janeiro a dezembro de 2013, procuramos refletir com o grupo de alfabetizadores, tomando como base os resultados alcançados nos últimos anos, nas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental vinculadas à Regional de Educação de Cariacica. A reflexão se baseou no material (cadernos) do Pacto e do Núcleo de Pesquisa de Leitura e de Escrita do Espírito Santo (Nepales), vinculado à Ufes, acerca das práticas de ensino de leitura e de escrita.

Nessa perspectiva, convém apresentar o resultado de Língua Portuguesa (leitura e escrita), das turmas do 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização, alcançado no final do ano de 2013, na SRE/Cariacica, conforme Tabela 1:

TABELA 1 – PERFIL DE SAÍDA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO/LÍNGUA PORTUGUESA

Turmas	Nº de alunos ano/ciclo 2013	Nº de alunos que leem e produzem textos escritos fluentemente (resultado final)	Nº de alunos que leem e produzem textos escritos com mediação (resultado final)	Nº de alunos que estão no início do processo de relação letras e sons (resultado final)	Nº de alunos que ainda não sabem ler e escrever (resultado final)
2º ano	2108	1195	467	228	218
3º ano	2411	1506	641	118	146
Total	4519	2701	1108	346	364

Fonte: Gerência de Ensino Infantil e Ensino Fundamental/Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (2013).

Embora o trabalho de reflexão se constituísse de modo intenso e contínuo, o resultado apontado estava distante do almejado. Fato que contribuiu para potencializarmos com os professores uma reflexão sobre as concepções de alfabetização, de leitura e de escrita que sustentavam as suas práticas alfabetizadoras. Passamos, então a nos indagar: qual é a concepção de leitura e escrita almejada pelos professores? Que significados possuem a leitura e a escrita para esses professores? Quais tipos de leitores desejam formar? Esses questionamentos nos conduziram a investigar as concepções de leitura e de escrita sustentadas pelos professores em formação.

Concluímos que o uso do texto se fazia presente no contexto escolar e nas práticas de ensino de leitura e de escrita dos professores, porém não era utilizado por meio de um trabalho que promovesse a formação discursiva e para a produção de sentidos, pois, como nos falam Gontijo e Schwartz (2009, p. 69) “[...] conhecer o que nos motiva a organizar o trabalho com o texto na escola pode ser importante para compreendermos as concepções que orientam o trabalho com o texto”. Assim sendo, compreendemos que o modo de conceber e utilizar o texto na sala de aula por aqueles professores, talvez, fosse o máximo que haviam alcançado. Um trabalho em que o texto era mero pretexto para o ensino das unidades menores da língua ou para extração de informações contidas no próprio texto.

Reconhecemos que o resultado do ano de 2013 não é parâmetro para avaliar a reflexão orientada pela Formação Contínua do Pnaic, principalmente em se tratando de tão curto tempo de implementação. Porém, levando em conta a quantidade de programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores implementados, anteriormente, dos quais já participaram grande parte dos alfabetizadores inseridos na Formação do Pacto, esperávamos um resultado mais satisfatório, na esperança de que reconhecessem o texto não apenas, conforme nos fala Becalli (2007, p. 43), “[...] como pretexto para o estudo de aspectos gramaticais e ortográficos da língua”. Desse modo, concluímos que a leitura propõe o texto como unidade da língua materna, porém abrange apenas uma atividade da sala de aula, sem grandes perspectivas de inferências pelos professores alfabetizadores.

Sendo assim, interessamo-nos por investigar a proposta de trabalho de leitura do Pnaic, a fim de alcançarmos uma visão ampliada das concepções de leitura orientadas para o trabalho e às práticas de ensino da leitura nas turmas de alfabetização. Essa compreensão se torna importante, pois acreditamos que as concepções de leitura articuladas à concepção de alfabetização impactam o processo ensino e aprendizagem. No entanto, tomando como base a situação-problema apresentada, a experiência vivida e a fundamentação teórica orientada pelo Pacto, instigou-nos a analisar trabalhos que tenham relação direta com o programa e com o trabalho de leitura nas séries iniciais, para compreendermos o que esses estudos apontaram em relação ao ensino de leitura nas turmas de alfabetização vinculadas à Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores e os resultados obtidos.

2 DA ANÁLISE DAS PESQUISAS SELECIONADAS PARA A REVISÃO DE LITERATURA AO PROBLEMA DE PESQUISA

A partir dos trabalhos selecionados nas páginas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Ufes, que permearam o tema da pesquisa, realizamos um mapeamento articulado com base em três grupos: formação de professores alfabetizadores ou programas governamentais; o ensino e as práticas de leitura nas turmas das séries iniciais; e, por fim o Pnaic. Vale destacar que o processo de pesquisa e seleção dos trabalhos para a investigação se deu por meio da aproximação com o programa e o objeto de estudo desta pesquisa.

Desse modo, inicialmente, realizamos uma busca a partir do termo Pnaic nas páginas da Capes, da Anped e da Ufes, porém conseguimos, apenas, um trabalho registrado nos referidos *sítes*, que sistematizou proximidade com o pesquisado. Trata-se de uma Dissertação de Mestrado¹ em Educação, na área de políticas públicas, tendo como objetivo investigar de que maneira a formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto contribui para a reflexão e para a melhoria da prática pedagógica utilizada no ambiente da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em contextos digitais, oportunizados pelo Programa Um computador por Aluno (Prouca) para o uso das tecnologias digitais também vem interferindo no cotidiano de uma escola de ensino público municipal da cidade de Fagundes Varela, Rio Grande do Sul (RS). Sendo assim, compreendemos que, apenas por meio desse estudo, a análise ficaria um pouco comprometida.

Portanto, resolvemos partir para uma nova busca nos referidos *sítes*, a partir dos termos “formação continuada de professores alfabetizadores”, “ensino e práticas de leitura nas turmas das séries iniciais”. As pesquisas compreendem o recorte temporal a partir de 2003, pois, nesse ano, no Brasil se reforçam as metas estabelecidas em debates

¹ Autora Sirlei Tedesco, apresentada, em 2015, na Faculdade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7084/1/000466414-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso: 15 mar. 2015.

internacionais em torno da alfabetização, com ações educacionais e movimentos políticos. Também foi anunciada a instituição da Rede Nacional de Formação Continuada, em que o MEC, no papel de indutor de políticas, pretende institucionalizar a formação docente articulando a formação continuada à pesquisa e à produção acadêmica desenvolvida nas Universidades. Passa-se, então, a investir na Educação Básica, elegendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórico-política e, portanto, inclusiva. Nesse sentido, o MEC assume o compromisso com a qualidade social da educação, de modo a contribuir efetivamente para a formação dos docentes e da Educação Básica. Uma ação que promove inovação da alfabetização, impactando, positivamente nas práticas de ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais.

A título de pesquisas acadêmicas, identificamos inúmeros trabalhos completos, como dissertações e teses, conforme apontadas na Tabela 2:

TABELA 2 – DEMONSTRATIVO DE TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS E PUBLICADAS

Temática	Período/ano de publicação ou defesa	Instituições pesquisadas e quantidade de trabalhos defendidos por campo de pesquisa/instituição		
		Capes (teses dissertações)	Anped (artigos)	Ufes (teses dissertações)
Formação continuada de professores alfabetizadores	2003 a 2015	57	29	7
As práticas do ensino de leitura/séries iniciais	2003 a 2015	125	7	21
Pnaic	2015	01	-	-
Total de trabalhos encontrados	2003 a 2015	183	36	28

Fonte: Dados encontrados nas páginas/Web Capes, Anped e Ufes – 2003 a 2015.

Porém, ainda não satisfeita, pois a busca em relação ao programa persistia, arriscamos uma terceira investigação, utilizando o termo “Pnaic” por vias digitais, diretamente no *site* de pesquisa *Google*. Foi impressionante a quantidade de trabalhos existentes sobre o tema. Entretanto, dentre as diversas pesquisas encontradas no referido *meio eletrônico*

de busca, selecionamos três trabalhos, duas dissertações de mestrado e um artigo, que muito nos chamaram a atenção, pois apresentaram enorme aproximação com o nosso estudo, além de sistematizarem pertinência direta com a concepção de alfabetização, o ensino da leitura e a formação de professores alfabetizadores do Pnaic, conforme apontados no Quadro 1:

Quadro 1 – Relação de produções acadêmicas selecionadas sobre o Pnaic

TÍTULO E PESQUISAS SELECIONADAS	INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES
Dissertação do Curso de Mestrado em Letras, O impacto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no ensino da leitura inicial em Escolas Municipais e Estaduais de Santa Cruz do Sul: dando voz aos professores	Autoria de Maria Isabel Lopes, apresentada em 2015 ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade de Santa Cruz do Sul
Dissertação do curso de Mestrado em Educação, a formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (Pnaic)	Autoria de Elaine Eliane Peres de Souza, apresentada, em 2014, na Universidade Federal de Santa Catarina
O artigo, o Pacto Nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade	Autoria de Elizabeth Orofino Lúcio, publicado em 2013, na revista Práticas de Linguagem

Fonte: Dados encontrados no *site* das Instituições responsáveis pelas pesquisas.

Assim sendo, para fins de análise acadêmica, propusemo-nos um estudo mais aprofundado das pesquisas encontradas, quanto ao valor significativo dos estudos, em relação ao cunho de produções acadêmico-científicas. Concluimos que os trabalhos selecionados, embora ainda não registrados nas bibliotecas virtuais de *sites* renomados, como Capes, Anped, ou outros, são resultados de pesquisas de instituições de ensino como a Universidade Nacional de Santa Cruz/RS, a Universidade Federal de Santa Catarina e o artigo é uma publicação encontrada na Revista Práticas de Linguagem. Portanto, consideramos os trabalhos significativos e respeitados, em termos de produções acadêmicas, uma vez que, se encontram aprovados pelas referidas instituições, por meio de uma banca examinadora de professores habilitados e especializados. Nesse sentido, destacamos que embora nem todas as produções levantadas e mapeadas para nossa pesquisa tenham focado diretamente o nosso objeto de estudo, permearam o trabalho de leitura e o Pacto, além de apresentar

diferentes aportes teóricos com relevantes contribuições muito próximas do nosso recorte de investigação.

Desse modo, dentre os trabalhos levantados, decidimos manter as pesquisas em consonância com o referido programa, formação docente e com o objeto de pesquisa, a leitura – três dissertações de mestrado, um artigo e um diálogo com o livro *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*² (GONTIJO, 2014), pois compreendemos que as pesquisas apontaram reflexões acerca de programas governamentais, enfocando os movimentos políticos, formação dos docentes, o processo da alfabetização e o processo de ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim sendo, os trabalhos utilizados para a interlocução com a presente pesquisa foram: a dissertação do curso de Mestrado em Letras, *O impacto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no ensino da leitura inicial em escolas municipais e estaduais de Santa Cruz do Sul: dando voz aos professores*; a dissertação do curso de Mestrado em Educação, *A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)*, a dissertação de Mestrado em Educação, *Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – Pnaic e Prouca – para alfabetização no Ensino Fundamental de uma escola pública*; o artigo, *O Pacto Nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade*; e o livro *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*.

Nessa perspectiva, o trabalho de investigação teve início partindo da análise da dissertação do Curso de Mestrado em Letras, *O Impacto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no ensino da leitura inicial em escolas municipais e estaduais de Santa Cruz do Sul*, de Maria Isabel Lopes. A seleção desse trabalho se justifica porque a pesquisadora investigou o tema: a aprendizagem e o ensino da leitura de crianças inseridas nas turmas de alfabetização, em que os professores das turmas

² A obra apresenta uma análise dos movimentos mundiais e nacionais. Aborda questões político-pedagógicas essenciais para a compreensão dos rumos da alfabetização na atualidade, em especial, no que se refere à leitura e à escrita nas turmas de alfabetização.

participavam da Formação do Pnaic. Lopes (2015) abordou a produção do conhecimento do Pnaic e apresentou grande aproximação com o objeto de estudo da pesquisa em foco.

Para as análises, a autora se sustentou nos documentos oficiais do Pacto, na história dos métodos e da alfabetização no Brasil e sua relação com a leitura, tendo como aporte teórico: Vygotsky (1896-1934), Tomasello (2003), Moraes (1996), Oliveira (2004), Lemle (1984) e Mortatti (2006). Recorreu aos princípios da análise documental para o material escrito do Pacto e a uma entrevista com os professores alfabetizadores das escolas públicas estaduais e municipais, do município de Santa Cruz do Sul/RS. A entrevista abordou questões pertinentes à leitura, à escola e às práticas de ensino da leitura e da escrita.

A pesquisadora observou, no diálogo com as professoras, que a Formação do Pacto possibilitou um conhecimento sobre práticas de leitura e de escrita em sala de aula, mas não um conhecimento significativo e suficiente em relação à alfabetização, que envolva um trabalho de consciência fonológica, como um caminho a alcançar a alfabetização até o final do terceiro ano. Evidenciou que os professores estão convencidos da importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita e que há interesse em exercitar essa prática.

Para os professores, a leitura passou a ser mais organizada, direcionadora e mediada, a partir da implementação do Pacto. A autora destacou que, embora o grupo de professores tenha consciência da importância da aprendizagem da leitura e da escrita, para a vida do sujeito e para a sociedade, ainda persiste uma distância considerável na efetivação de ações para a mudança desse cenário. Nesse caso, destacou que:

[...] são necessárias pesquisas que busquem investigar o impacto das políticas públicas voltadas à educação, como é o caso da formação do Pnaic, e no processo do ensino da leitura inicial, a fim de percebermos com mais clareza, os pontos a serem repensados nas iniciativas do Governo (LOPES, 2015, p. 70).

A pesquisadora ressalta que o trabalho de leitura na alfabetização requer boas políticas públicas, que assegurem a qualificação profissional e o alinhamento, pois ainda há uma conciliação dos vários métodos de alfabetização para aprender a ler e a escrever. Isso nos leva a inferir que os conceitos de alfabetização que subsidiam as políticas nacionais

e mundiais precisam ser repensados, de modo que possam abranger a formação do pensamento crítico dos alunos (GONTIJO, 2014).

Lopes (2015), ao investigar o impacto do Pnaic no ensino da leitura inicial e ao dialogar com os professores alfabetizadores das escolas públicas, identificou que grande parte dos professores, embora falassem com propriedade sobre o processo de ensino e aprendizagem nas turmas de alfabetização, destacaram que não seguem nenhuma perspectiva teórica, nem sequer conhecem com profundidade os pressupostos teóricos que permeiam a alfabetização. As falas, de modo geral, direcionaram-se para a resposta de que utilizam o que aprendem em cursos, mas não aprofundam ou não conseguem relacionar as práticas desenvolvidas a uma concepção de alfabetização.

Para a autora, a Formação Continuada do Pacto não deu conta de ampliar os conhecimentos para além da perspectiva construtivista e sociointeracionista. Diante das considerações pontuadas pela autora, inferimos que, talvez, nem mesmo as perspectivas teóricas e metodológicas abordadas pelo Pacto são familiares para grande maioria dos professores, ou seja, nem mesmo conseguem reconhecer qual concepção de alfabetização e de leitura subsidia as suas práticas de ensino da leitura.

Souza (2014a), em sua pesquisa, destacou que os sujeitos envolvidos na Formação do Pnaic são constituídos de histórias e as suas posições teleológicas não são efetivadas, conforme planejadas pelo Pacto. No entanto, a autora concluiu que os cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do Pacto representam a estrutura, a organização, as diretrizes e os parâmetros da formação, mas estão articulados a outras políticas e interesses que carregam em si um devir correspondente à finalidade posta e almejada pelos organizadores e produtores desses cadernos e da formação do Pnaic.

Para a pesquisadora, o processo de aprendizagem proposto pelo Pacto destaca o direito da criança à aprendizagem enquadrada na escola. Porém, a necessidade da criança por novos saberes ou conhecimentos transcende os muros da escola, pois ela é um sujeito histórico-cultural e a apropriação do conhecimento escolar também precisa estar relacionada com todo o desenvolvimento do sujeito que se insere num movimento sócio-histórico, portanto, constituído ideologicamente.

Nesse sentido, a autora pontua que, como Vygotsky é um dos autores das perspectivas que fundamentam a Formação do Pnaic, por que algumas das questões basilares da Teoria Histórico-Cultural não aparecem, ou melhor, não foram problematizadas pelo Pacto? Nesse caso, destacou que:

[...] a abordagem superficial de alguns conceitos (estudados minuciosamente pela Teoria Histórico-Cultural) nos textos de aprofundamento da formação aumentam as possibilidades de essa atividade formativa não chegar ao fim esperado – a alfabetização de todas as crianças (SOUZA, 2014a, p. 280).

A autora recorda que o Pacto é implantado com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até ao final do terceiro ano de idade, porém, ao ser planejado, numa perspectiva teórica, que visa apenas à interação como meio social, e também por não direcionar os professores alfabetizadores para a produção do conhecimento, numa perspectiva para além do que está posto nos cadernos do Pacto, certamente, os resultados não atingirão o objetivo almejado. Isso porque os sujeitos que regem e movimentam o curso e o desenvolvimento da formação são sujeitos constituídos num contexto social e histórico, e o conteúdo programático dos cadernos que norteiam a formação não expressa ou acompanha, necessariamente, esse movimento que ocorre no processo de implementação da ação formativa.

Essa questão é abordada por Lúcio (2013), em seu artigo *O Pacto Nacional pelos Direitos do Professor Alfabetizador*: por uma política de responsabilidade e de uma docência de *responsividade*, publicado na revista *Práticas de Linguagem*, em 2013. O autor se propôs a dar voz, como pesquisador do campo de formação docente e da alfabetização, às questões relacionadas, apresentando o elo da política pública, formação continuada de professores alfabetizadores e o Pnaic, articuladamente à contextualização do professor alfabetizador e à complexidade do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, e também proposições de uma política responsável e uma docência de responsabilidade no campo da linguagem. Considera em seu artigo que o professor e o aluno são: “Os sujeitos que estão de diferentes formas, imbricados no contexto educacional, e não há ligação mais intensa na educação do que o elo professor e aluno, principalmente a relação professor alfabetizador e aluno” (LUCIO, 2013, p. 112). Para o autor,

o desafio de formar leitores e escritores permanece na contemporaneidade, mas em um contexto particular, nos últimos anos, universidade e escola pública se unem para constituir processos de formação docente e o ensino inicial da leitura e da escrita [...] (LUCIO, 2013, p. 113).

O autor enfatizou, em seu artigo, a necessidade de o professor alfabetizador entender de leitura e de escrita e conhecer o objeto de aprendizagem, que é a língua escrita e a leitura, além de entender de conceitos de alfabetização, para que assim haja êxito na realização da sua mediação no processo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Lucio (2013), a palavra marcante no Pnaic é “direito”, que não poderia ser pautada apenas na perspectiva do engessamento aos direitos de aprendizagem. O autor destaca que se faz necessário discutir e decretar direitos que ainda não foram escritos e alcançados para os alunos e para a valorização do profissional, a fim de que o ensino da leitura e da escrita às crianças se efetive. Dessa forma, assegurar o direito negado aos alunos há décadas, um ensino de qualidade.

Tedesco (2015) defende, em sua pesquisa, que a concepção de alfabetização deve considerar a mobilização de um trabalho de leitura voltado para a formação de alunos/leitores críticos, superando práticas e métodos de leitura criticados em tempos anteriores. Destacou os programas de formação de professores como uma excelente oportunidade para potencializar reflexões, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Enfatizou que romper com velhos paradigmas e ultrapassadas práticas de alfabetização, de leitura e de escrita, se faz urgente, pois, além de potencializar a reflexão, o professor ficará mais capacitado para lidar com as inovações, seja na ferramenta tradicional do ensino da sala de aula, seja no uso do instrumento tecnológico, como: livros, jogos, computador, instrumentos disponíveis para o processo ensino e aprendizagem. Desse modo, a concepção mecanicista de decifrar um mero código alfabético será ultrapassada, pois o contexto atual requer outras práticas e um profissional mais preparado e inventivo para a construção do conhecimento.

Tedesco (2015) demonstrou, nos resultados, por meio de um estudo de caso realizado com professores alfabetizadores, que a Formação Continuada do Pnaic, sob o olhar dos

professores, atendeu o proposto para a ação formativa, no que se refere à concepção de alfabetização e letramento, bem como deu conta de articular a teoria e a prática. Porém, concluiu que o programa limitou as reflexões e discussões, ao fomentar nos encontros formativos, apenas os pressupostos teóricos e metodológicos orientados pelos cadernos do Pacto.

Lucio (2013) e Souza (2014a) destacaram, em suas pesquisas, que outros programas de formação de professores alfabetizadores já antecederam o Pnaic, mas que não conseguiram efetivar mudanças em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de diminuir o número de crianças que ainda não sabem ler e escrever. Concluímos, a partir das pesquisas, que o Pnaic, na verdade, retoma uma discussão já abordada em outras formações continuadas de professores alfabetizadores, talvez, não conseguirá alcançar os objetivos almejados, por não levar em conta a história e as vivências dos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, concordamos com Gontijo (2014), ao pontuar em sua pesquisa que é importante acentuar que a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos sociais e históricos em que ela ocorre e, desse modo, ser concebida como uma prática social e cultural que se desenvolve em diferentes contextos. Compreendemos que o ensino da leitura não se dá de modo diferente, pois se faz necessário considerar, nesse processo, que as diversas linguagens com as quais a criança teve contato, na fase que antecedeu a sua entrada na escola, são importantes. Uma vez que, o aluno, conforme Orlandi (2012) não se trata de uma folha em branco, não parte do zero, mas sim, continua constituindo histórias de leituras e vivências no contato com as leituras diversas.

Embora os trabalhos obtidos na busca constituam produções recentes, eles apontam situações-problemas criticadas há décadas, de acordo com Gontijo (2014, p. 8): “apesar de o século XXI ter sido palco de mudanças tecnológicas e científicas jamais observadas ao longo da história humana, a sociedade mundial e as escolas não conseguiram solucionar o problema do fracasso escolar [...]”. Estamos no século XXI e a conclusão a que chegamos, a partir dos estudos, é que estamos em dívida com a alfabetização, uma vez que as metas estabelecidas para a qualidade da Educação que asseguram a

aprendizagem da leitura e da escrita às crianças, definidas desde 1990 e retomadas em 2000, no Fórum Mundial de Educação, parecem ainda não operadas para que as crianças continuem aprendendo.

Gontijo (2014) aborda questões relevantes em seu livro: *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais* que dialogam com aspectos destacados pelos autores dos trabalhos que investigamos nesta pesquisa. Uma das questões discutidas pela autora é o compromisso da Educação para Todos, sinalizado em 1990 e, posteriormente, retomado em 2000, em que se evidencia que a alfabetização, no que se refere à leitura e à escrita, tem ganhado espaço para discussões e debates, porém o movimento que deveria ser operado pelos Governos Nacionais, a partir desse compromisso firmado, parece não seguir nessa mesma direção. Isso fica evidenciado, também, nas pesquisas que analisamos, pois os autores concluíram, a partir das entrevistas com os professores alfabetizadores, que ainda existe uma querela de métodos em uso nas salas de aula de alfabetização, desse modo, constatamos que o ensino mobilizado nas turmas de alfabetização parece se encontrar bastante desalinhado.

Essa questão nos leva a inferir, que a qualidade da educação e a base para a Educação Básica que se requer ainda estão muito distantes do almejado. Todas as pesquisas apontaram a leitura como a mais importante meta do trabalho articulado nas turmas de alfabetização e que o desenvolvimento muito pouco evoluiu. Mesmo depois de 25 anos do debate inicial, atualmente, ainda são adotados conceitos de alfabetização pelos programas educacionais de alfabetização que retomam concepções de leitura e de alfabetização, que se restringem ao ensino de habilidades específicas, como práticas ou métodos de leitura que mobilizam um ensino que toma o texto como pretexto para o ensino de unidades menores da língua ou recorrendo a estratégias e técnicas de ensino de leitura e de escrita que foram criticadas ao longo da década de 1990 e, que continuam sendo retomadas em muitas regiões brasileiras (GONTIJO, 2014).

Os pesquisadores destacaram a necessidade de romper com velhos paradigmas no ensino da leitura e da escrita. Concluíram em suas pesquisas que o texto tem entrada na sala de aula, porém não ultrapassou um trabalho mecanicista, mediado e sistemático. A mera repetição ainda se faz presente nas estratégias e técnicas de ensino da leitura.

Assim como Gontijo (2014, p. 51) concluiu na sua investigação, que “[...] as práticas de ensino continuavam fundadas na memorização, repetição, cópia [...]”, os demais autores constataram em suas pesquisas que a entrada do texto na sala de aula não produziu mudanças significativas, porque é usado apenas como pretexto para o ensino de unidades menores da língua escrita, ou atividades que favorecem o trabalho com o texto, buscando promover o contato das crianças com o objeto/texto.

Portanto, consideramos ser de grande importância e contribuição para a educação investigar apropriações de concepções de leitura do Pnaic, por ser uma relevância em Formação Continuada para Professores Alfabetizadores e por se tratar de uma política educacional instituída com a finalidade de melhorar a qualidade da Educação, além de integrar o Sistema Nacional de Formação de Professores no Plano Nacional de Valorização do Profissional em frente às turmas de alfabetização e para a qualidade da Educação Básica.

2.1 PROBLEMA DE PESQUISA E DELIMITAÇÃO DO TEMA: PNAIC

Interessou-nos estudar e analisar o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, o Pnaic. Um interesse que surgiu a partir de indagações, como: quais concepções de leitura são orientadas/sustentadas pela proposta de trabalho de leitura do Pnaic e pela IES promotora pela Formação Continuada do Pacto no Espírito Santo? Essa compreensão se torna necessária, pois consideramos o Pacto, um programa de abrangência nacional e de formação que permeou uma proposta de reflexão com os professores alfabetizadores, articulada ao processo de ensino e aprendizagem que visa a melhorias no ensino da leitura e da escrita, no processo de alfabetização dos alunos inseridos no ciclo de alfabetização.

Nossa problemática de estudo consiste na investigação da proposta de trabalho de leitura do Pacto e da IES promotora pela Formação Continuada do Pacto no Estado do Espírito Santo, considerando o perfil do formador/IES/Nepales/Ufes e dos orientadores de estudo/SRE/Cariacica para a implementação da Formação Continuada do Pacto para os professores alfabetizadores, a fim de compreendermos as concepções de leitura

sustentadas pelo Pacto e como elas são apropriadas pela IES responsável pela Formação Continuada em Língua Portuguesa na implementação do Pacto no ano de 2013.

O *corpus* de análise da pesquisa se constituiu dos cadernos de alfabetização em Linguagem, encaminhados pelo MEC, além dos planejamentos produzidos e utilizados pelos formadores da IES/Nepales/Ufes e pelos orientadores de estudo/SRE/Cariacica para a implementação da Formação Continuada de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que a opção pela IES/Nepales/Ufes se deu porque foi a IES responsável pela Formação Continuada do Pacto no Espírito Santo, e a opção pela SRE/Cariacica porque vínhamos acompanhando, há alguns anos, os resultados de desempenho de leitura nas turmas de alfabetização dos municípios que compõem a referida SRE: Cariacica, Marechal Floriano, Santa Leopoldina e Viana.

Desse modo, nossa pesquisa consiste na investigação de apropriações de concepções de leitura do Pnaic por meio dos cadernos do Pacto e dos planejamentos produzidos pela equipe formadora da IES/Nepales/Ufes e dos orientadores de estudo da SRE/Cariacica para a Formação Continuada de Língua Portuguesa. Entendemos os cadernos e os planejamentos como documentos, nos quais estão contempladas produções humanas. Textos produzidos em um contexto social para uma situação específica, e os indivíduos envolvidos nesse processo são reconhecidos como sujeitos responsáveis pela formação de outros sujeitos. Para tal, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar as concepções de leitura propostas no Pacto;
- b) analisar as concepções de leitura apropriadas pelos formadores/IES do material do Pacto e utilizadas nos planejamentos produzidos para a Formação do Pacto no Espírito Santo;
- c) analisar as estratégias de materialização dessas concepções nos planejamentos dos formadores e orientadores de estudo da IES promotora da formação continuada.

A partir desses objetivos, propusemo-nos pesquisar e conhecer as concepções de leitura nas especificidades do Pnaic e seus desdobramentos, considerando seus princípios

teóricos e metodológicos, a fim de compreendermos, de forma mais aprofundada, o conceito de leitura que subjaz à proposta de trabalho de leitura orientada pelo Pacto e as apropriações dessas concepções pela IES/Nepales/Ufes.

3 EMBASAMENTO TEÓRICO: LEITURA, NUMA CONCEPÇÃO DE DIALOGISMO

Leitura, nosso interesse de investigação e a nossa defesa para a leitura ou o ato de ler estão ancorados numa perspectiva teórica e metodológica que implica um processo discursivo no qual atuam leitor e autor para a produção dos sentidos. Para tal, delineamos *Um diálogo com a concepção de dialogismo de Bakhtin*, em que procuramos destacar o princípio teórico da perspectiva histórico-cultural nas ideias de Mikhail Bakhtin, articulado à noção de apropriação, estratégia e tática de Michel de Certeau e Roger Chartier.

3.1 UM DIÁLOGO COM A CONCEPÇÃO DE DIALOGISMO DE BAKHTIN

Tomamos, como pressuposto teórico para este estudo, a concepção de dialogismo de Bakhtin, que tem como categorias marcantes nas relações verbais: o diálogo e os sentidos (BAKHTIN, 2011). Um diálogo que se constitui entre os sujeitos, por meio da linguagem e da interação verbal, esta última responsável pela constituição do processo de produção de sentidos, que se dá nas trocas, nas perguntas e nas respostas. Uma concepção essencialmente ativa, em que os sentidos são constituídos na relação do “eu” e o do “outro”, por meio de enunciados que atuam como discursos nas relações verbais em situações concretas de comunicação. Desse modo, o sujeito, para Bakhtin (2003, p. 348), não é um ser monológico:

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra entra no tecido dialógico da vida humana [...].

É na trama das relações de troca, conforme Côco (2014, p. 24), que “[...] as palavras ganham sentido no movimento de compreensão do discurso” e, no encontro dialógico de duas ou mais consciências nas ciências humanas. Para Certeau (1994), os discursos se cruzam e se entrecruzam, conforme Bakhtin (2003), todo enunciado, oral ou escrito, é um elo na cadeia comunicativa e discursiva entre os sujeitos envolvidos:

a linguagem é compreendida como fundamental à constituição dos sujeitos sociais, humanizando-os, significando-os e possibilitando-lhes a inserção, a ação e a transformação social, tudo isso condicionado por fatores históricos e culturais (CÔCO, 2014, p. 17).

O discurso se torna palco de encontro com opiniões de interlocutores com efeito imediato ou retardado. Do ponto de vista dialógico, os discursos (orais e escritos) constituem seus sentidos nas diversas atividades humanas, mediados pela linguagem por meio das interações verbais e sociais, gerando atitudes responsivas. Nesse caso, a relação é sempre dialógica. A própria compreensão é dialógica, logo, cedo ou tarde, o que foi ouvido ativamente responde nos discursos subsequentes ou no comportamento com o outro, numa constante interação verbal ou social, porque “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta [...]” (BAKHTIN, 1999, p. 128), e o seu emprego se efetua em forma de enunciados concretos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana.

Se a língua é viva e ininterrupta, entendemos que a noção de sujeito não pode ser passiva, pois não age de maneira solitária, individual; ele corresponde aos atos, de forma responsiva, mediante os discursos. Para Certeau (1994), embora o consumo dos produtos recebidos seja supostamente passivo, por outro lado, as táticas são lógicas da ação humana, das quais se fundam discursos e operações astuciosas, mediante ao que lhe foi dado, deslocando-se da condição de homem dominado, passivo, em homem livre.

Em Chartier (1990) encontramos, no Livro, *A história cultural entre práticas e representações*, que ler, olhar ou escutar é, efetivamente, uma série de atitudes intelectuais que, longe de submeter o consumidor a toda poderosa mensagem ideológica ou estética – que supostamente o deve modelar – permite, na verdade, a reapropriação, o desvio da sua condição passiva. Assim sendo, compreendemos que os sujeitos defendidos por Bakhtin, Certeau e Chartier são sujeitos que dialogam com o dado e fazem do enunciado um palco de encontro e negociações, deslocando-se assim da condição de determinado como ser (objeto) para sujeito livre.

Desse modo, ouvir, falar, concordar, perguntar e responder é um colocar-se ante os enunciados. Este processo constitutivo da vida, de se colocar ante os enunciados, estabelece diálogos e posicionamentos, estabelece também a apropriação dos discursos,

isto é, a maneira como estes afetam o sujeito e o conduzem a uma nova compreensão de si próprio e de mundo. Para Bakhtin (2003, p. 323), as relações dialógicas são de interações verbais em que “[...] dois enunciados, quaisquer que sejam se confrontados em um plano de sentido acabam em relação dialógica”. Desse modo, o ato de leitura se constitui ler o dito e o não dito, levando-nos sempre de um texto a outro.

Sob essa perspectiva, a leitura é compreendida como um diálogo, que envolve o meio social em que o sujeito está inserido, pois, ao ler, estará ampliando experiências, conhecimentos, ou seja, constitui-se em uma nova pessoa. O leitor ou indivíduo central, nesse processo de constituição e interação, reconstrói, recria os discursos a partir de suas vivências e experiências, inventando novas leituras com base em um mesmo texto ou em outros textos, nos quais também estão incluídas as suas histórias de leituras e as histórias de leituras do texto.

Portanto, a leitura introduz uma arte que não é passividade, pois o leitor, de acordo com Certeau (1994), insinua as astúcias do prazer, e a partir da reapropriação do texto do outro, vai à “caça”. Ali é transportado o apropriado e se faz plural, transformando a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes. Nesse caso, concordamos com Chartier (1990), o leitor não toma o lugar do autor, e nem um lugar de autor, mas inventa, a partir de suas leituras, de sua apropriação, outra coisa que não é aquilo que era a intenção do autor. Para Bakhtin (2011, p. 311), “o acontecimento da vida do texto, a sua verdadeira essência se move na fronteira de duas consciências, de dois ou mais sujeitos”.

Segundo Chartier (1990), o texto é concebido como espaço aberto a múltiplas leituras, assim assumindo um novo sentido; aquilo que é real, efetivamente então já não é (ou não apenas é), mas é a própria maneira como o leitor o cria e inventa na sua historicidade de produção e na intencionalidade da sua escuta em que os sentidos se constituem. Nesse caso, subjaz ao texto (leitura) uma concepção de leitura que supera a dimensão monológica, passando a uma concepção movimentada por meio das ações e ultrapassando as operações linguísticas, assim se constituindo num processo interativo e dialógico que se realiza por meio do encontro das pessoas: autor, leitor e as diversas vozes que pelo texto perpassam. Vozes, discursos e enunciados que interferem sobre a

construção e reconstrução dos sentidos. Trata-se de uma operação ativa que não somente constitui as pessoas, como também dá vida à própria linguagem.

Nessa concepção, fica claro que, para a compreensão ativa e responsiva, se exige muito mais que o simples conhecimento linguístico. Conforme Geraldi (1997), a leitura se dá no movimento promovido no encontro entre o eu e o outro, para qual nós, sujeitos jamais vamos de mãos vazias e jamais saímos ilesos. Portanto, são vários os aspectos considerados para essa concepção de leitura, desde o suporte, a forma, a estrutura, ou seja, a leitura se processa por diferentes fios nos quais são construídos, dialógica e discursivamente, os diferentes sentidos.

As pesquisas sustentadas nessa concepção de leitura, de acordo com Zappone (2001) e Schwartz (2006), integram na linha discursiva, partem do princípio de que ler é produzir sentidos. A leitura, ou o ato de ler, implica um processo discursivo no qual atuam o leitor e o autor para a produção de sentidos. De acordo com as autoras, um trabalho de leitura no contexto escolar, que tenha esses princípios basilares, amplia o acesso da criança ao conhecimento diferenciado, além de aproximá-la da multiplicidade de gêneros textuais e proporcionar um ambiente de aprendizagem que permite ao aluno leitor restabelecer sentidos produzidos na leitura.

Enfim, refletindo sobre esses conceitos, compreendemos que Bakhtin, Certeau e Chartier e os demais autores dialogam em vários aspectos. A noção de língua e de linguagem para os autores está ligada à concepção de dialogia e polifonia. É no cruzamento das várias vozes ou na produção dos discursos que os sentidos se constroem assim como os sujeitos se constituem.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Iniciamos o percurso metodológico destacando que é esperado minimizar alguns questionamentos elencados na delimitação do tema e, em especial, uma questão que passou a se fazer presente nesse processo de estudo. Estou me instaurando como professora, ex-orientadora de estudo ou pesquisadora na presente pesquisa? A partir dessa questão, o sujeito pesquisadora passou a se confundir com o sujeito orientadora de estudo e o sujeito professora – uma mistura de papéis que precisava ser superada. Os sujeitos são o mesmo, mas o lugar de cada um nesta pesquisa é diferente, porém o confortante é encontrar, nas palavras de Gil (2012, p. 1), que “[...] a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema [...]”.

O olhar da professora e ex-orientadora de estudo se volta para a prática dos colegas professores alfabetizadores e dos alunos, e o olhar da pesquisadora se direciona aos modos de lidar com a leitura em sala de aula, às mediações necessárias para que o ato de leitura tenha compreensão e produza sentidos, concentrando-se na possibilidade de contribuir com outros professores, colegas e com a comunidade escolar para o trabalho de leitura.

A relação entre a pesquisadora, o objeto estudo e o *corpus* da pesquisa pode ser compreendida de acordo com as considerações de Bakhtin (2000, p. 355):

o observador não se situa em parte alguma ‘fora’ do mundo observado, e sua observação são parte integrante do objeto observado. Isso é inteiramente válido para o todo do enunciado e para a relação que ele estabelece. Não podemos compreendê-lo do exterior. A própria compreensão é de natureza dialógica num sistema dialógico, cujo sistema global ela modifica. Compreender é necessariamente, tornar-se o ‘terceiro’ num diálogo.

Considerando a nossa posição que ora é de pesquisador, ora de sujeito envolvido, ora de locutor e de interlocutor na pesquisa, é importante destacar, principalmente, nas considerações metodológicas, que é nessa relação ética e de alteridade que o conhecimento se dá, porque, além de nos responsabilizarmos pelas tomadas de posição e decisões relacionadas com determinados conceitos e técnicas que são apropriados

para a problemática investigada, também estaremos nos constituindo e nos alterando constantemente.

Considerando que a opção metodológica é de elevada importância para a concretização de uma pesquisa, precisamos atentar para um olhar diferenciado sobre os aspectos que estão em jogo. Também se faz necessário, segundo Ludke e André (1986, p. 1), “[...] promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Ressaltamos que o papel do pesquisador nesse processo é ser o veículo entre esse conhecimento acumulado e as evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. O papel do pesquisador, a partir do conhecimento específico acumulado, é que faz o assunto crescer e ser coerente, dando destaque ao trabalho que vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, dos sujeitos e das situações envolvidas.

Segundo Pádua (2004), toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar uma realidade, inserida em um contexto histórico-social, estando, pois, ligada a um conjunto de valores, ideologias, concepção de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte também daquele que exerce a atividade, no caso, o pesquisador, e dos envolvidos. Conforme Andrade (2007, p. 119), “[...] o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento” acontece numa relação de cumplicidade e compromisso com o outro. Desse modo, a presente pesquisa busca chegar a um conhecimento, porém sem deixar de considerar e de valorizar essa relação do eu com o outro, investigador e investigado.

A pesquisa se caracteriza como estudo de caso de abordagem qualitativa com enfoque histórico-cultural e utiliza princípios da pesquisa documental por produzir análises a partir de um conjunto de documentos escritos utilizados para a Formação de Professores Alfabetizadores do Pacto. O *corpus* documental do estudo se constituiu dos cadernos do Pacto enviados pelo MEC e dos planejamentos construídos pelos formadores da IES e pelos orientadores de estudo da SRE/Cariacica, no ano de 2013, para a realização da formação continuada em Língua Portuguesa.

Faz-se necessário pontuar que a pesquisa é caracterizada como estudo de caso, pois, conforme nos fala André (2005), envolve uma forma particular de estudo. Uma questão fundamental é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso. Em geral, as técnicas de coleta de dados no estudo de caso são: observações, entrevistas, análise de documentos etc. De acordo com André (2005), não são as técnicas que definem o caso, mas sim o conhecimento que dele advém.

Desse modo, a problemática do presente estudo consistiu na investigação de apropriações de concepções de leitura do Pnaic, por meio da análise dos cadernos do Pacto encaminhados pelo MEC para a Formação Continuada e dos planejamentos produzidos pelos formadores/IES/Ufes e pelos orientadores de estudos/SRE/Cariacica responsáveis pela implementação da Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores, a fim de compreendermos, as concepções de leitura que sustentaram a proposta de trabalho leitura do Pacto e, na sequência, as apropriações realizadas pela IES/Ufes promotora pela Formação do Pacto no Espírito Santo.

Entendemos os cadernos do Pnaic e os planejamentos como documentos e registros, nos quais estão contempladas produções humanas, reconhecidas como textos produzidos em contextos sociais para uma situação específica, a Formação Continuada do Pnaic, construídos e utilizados na ação formativa de Língua Portuguesa, e por nós entendidos, conforme Bakhtin (2011), como elos organizados a partir de discursos materializados em forma de enunciados com uma autoria registrada.

Segundo Freitas (2002), em uma visão bakhtiniana, não é possível compreender o homem em sua vida, em seu trabalho, em suas lutas, senão por meio de textos criados ou por criar. Nesse sentido, o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa. Nesse caso:

[...] são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e, independentemente, deste, já não se trata de ciências humanas [...] (BAKHTIN, 2003, p. 312).

Para Bakhtin, uma metodologia das ciências humanas é provocadora de uma reflexão inspiradora na atitude em relação à pesquisa qualitativa, e as ciências humanas precisam estudar o homem em sua capacidade humana, isto é, em processo de contínua expressão e criação. Nas ciências humanas, o objeto de estudo é o homem, um ser expressivo e falante. Diante disso, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, porque se encontra perante um sujeito que tem voz; faz-se, então, necessário estabelecer um diálogo com ele e com as múltiplas vozes presentes nesses textos ou enunciados, compreendê-lo no entrelaçar da relação entre os sujeitos.

A perspectiva histórico-cultural e dialógica da produção do conhecimento que considera o texto só pode ser reconhecida nas relações dialógicas, conforme aponta Bakhtin (2011, p. 311): “[...] o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de suas consciências, de dois sujeitos”. Partindo desse princípio bakhtiniano, conduzimos nosso estudo buscando dialogar com os sujeitos por meio do conjunto de documentos que constituíram o *corpus* documental da pesquisa, no propósito de analisar se as concepções de leitura e de texto que fundamentam o Pnaic contribuem para promover práticas de leitura para a formação discursiva e para a produção de sentidos.

Entendemos que o estudo, em uma abordagem qualitativa, tem o seu ambiente natural na sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento de investigação. De acordo com Moreira e Caleffe (2008), trata-se de um estudo do tipo qualitativo porque explora características dos indivíduos que não podem facilmente ser descritas numericamente. Essa atitude fundamentadora da pesquisa qualitativa também pode ser observada em Santana e Vasconcelos (2012), que consideram que todo conhecimento é sempre constituído na inter-relação das pessoas.

O pesquisador, na visão de Freitas (2002), portanto, faz parte da própria situação da pesquisa. Sua ação, a coleta, a relação com o outro e os efeitos que propicia constituem elementos de análise. Em Bakhtin (2003), o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade de penetração e a participação ativa e responsiva tanto do investigador quanto do investigado. Bogdan e Biklen (1994, p. 11) comentam que:

[...] um campo que antes era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou para contemplar metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa.

Nos estudos qualitativos, com o olhar da perspectiva histórico-cultural, consideramos os diversos aspectos envolvidos, procurando compreender os sujeitos, seus textos, enunciados e, por seu intermédio, também entender o contexto, a materialidade, o suporte, a forma, a estrutura. Segundo Souza (2014a), essa relação entre o pesquisador e seu outro coloca o pesquisador num lugar diferente daquele que simplesmente observa de fora e descreve a coisa muda, numa interpretação monológica. Essa relação do pesquisador com os elementos internos e externos do *corpus*, com o objeto da sua pesquisa, sua relação entre ele e o outro, ele e o objeto a ser pesquisado resulta em um ato de cumplicidade responsivo. Conforme Bakhtin (2003, p. 341), “[...] ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio”. Nessa relação de dependência um do outro é que se concretizam o ato e o processo da pesquisa.

A compreensão representa, para Bakhtin (2003), a confrontação de um texto com outros textos, o contato com o outro, com o meio, com o objeto e seus aspectos internos e externos. Assim sendo, a análise do nosso *corpus* de pesquisa, materializado pelos cadernos do Pnaic e pelos planejamentos dos formadores e orientadores de estudos, precisa levar em conta os elementos implícitos e explícitos, fatores internos e externos, premissas ou não no texto, no objeto e nas múltiplas vozes que se fazem presentes.

Bakhtin (2003, p. 307) afirma que “[...] o texto é realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...] onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento e [...] por trás de cada texto tem um sistema de linguagem”. Dessa forma, o texto que é entregue ao leitor está saturado pelas vozes dos interlocutores com quem o autor dialoga no momento de sua produção e, portanto ele (o autor) não é a única fonte de produção de sentidos. Com relação ao leitor, isso não é diferente: ele traz consigo as suas experiências, suas histórias de leitura e as histórias de leituras do texto dão entrada para o diálogo e para a produção de sentidos do texto, segundo Bakhtin (2011, p. 320), “[...] os sentidos estão divididos entre vozes diferentes”.

Para as análises, tecemos um diálogo com os cadernos do Pacto e os planejamentos, construídos pela equipe responsável para a Formação Continuada do Pnaic no Espírito Santo, a fim de compreendermos a proposta de leitura e as concepções de leitura legitimadas pelo Pacto e pelo Nepales/Ufes. Nesse caso, concordamos com Certeau (1994, p. 22), quando menciona que “[...] a pesquisa se pluraliza e por ela vários passantes se cruzam”, pois compreendemos que os sujeitos, representados pela equipe da IES/Ufes promotora pela formação, se constituíram e construíram o novo por meio de uma dinâmica de trabalho, do diálogo, do ouvir, dos questionamentos e posicionamentos que se colocaram ante os enunciados do “mundo dado” pelo MEC, além de outros aspectos, para a apropriação e reapropriação, assim, resultando na produção de novos documentos, no caso, os planejamentos.

Nessa perspectiva, compreendemos que os documentos escritos por esses sujeitos, representados pela equipe da Secretaria de Educação Básica do MEC e da IES/Ufes, constituíram-se em uma fonte extremamente preciosa para o pesquisador, pois representam quase na totalidade vestígios escritos da atividade humana de uma determinada época, representando o testemunho de atividades particulares ocorridas num passado (CELLARD, 2008). Nesse sentido, inferimos que a estratégia do pesquisador é de elevada importância no processo da pesquisa, pois é esse conjunto de técnicas que aproximará o pesquisador dos sujeitos e dos documentos em análise, permitindo-lhe extrair o máximo de informações e elementos explícitos e implícitos dos documentos.

Sendo assim, consideramos que a presente pesquisa, reconhecida como documental, caracterizada por estudo de caso de abordagem qualitativa, se desenvolverá por meio de um conjunto de estratégias de análise, como: questionar, perguntar, observar, interrogar, concordar, discordar, enfim, interagir com os textos prontos, no caso, os cadernos do Pacto e os planejamentos da IES/Ufes, a fim de criar um novo conhecimento, levando em conta tanto os aspectos internos, como as diferentes vozes, as intenções que atravessaram os textos, quanto os elementos externos, como o suporte e a materialidade.

A pesquisa do tipo documental, conforme Moreira e Callefe (2008), segue alguns passos para sua realização, como: determinar objetivos; escolher os documentos; acessar os

documentos; analisar os documentos; e redigir o relatório ou descrição. A pesquisa documental para Gil (apud BECALLI, 2007, p. 95), “[...] foi elaborada para investigar documentos sob os mais diversos formatos, escritos ou não, compilados na ocasião ou após o acontecimento pelo autor, já tornados públicos em relação ao tema de estudo ou não”.

Diante do exposto, compreendemos os cadernos do Pnaic como documentos que se materializaram em forma de enunciados, por meio dos discursos constituídos pelas várias vozes dos sujeitos que representam a instância governamental em prol de uma política educacional e de uma necessidade específica do país, isto é alfabetizar todas as crianças até ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização. Trata-se de “[...] um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham poder” (LE GOFF, 1996, p. 545).

Por outro lado, os planejamentos produzidos pela IES promotora pela Formação Continuada no Espírito Santo são documentos que se materializaram em forma de enunciados, a partir dos discursos das múltiplas vozes que atravessaram essa dinâmica de trabalho constituída antes, durante e depois da formação continuada de professores, a fim de recriar o “dado” para uma proposta de trabalho, visando à leitura como produção de sentido. Documentos construídos a partir de um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, ao encontro de dois sujeitos (BAKHTIN, 2011) e, atualmente compõem o *corpus* de análise.

4.1 CORPUS DA PESQUISA: COLETA E AGRUPAMENTO DOS DOCUMENTOS

Com a finalidade de levantar o *corpus* documental de nossa pesquisa, a primeira etapa deste trabalho se constituiu em coletar, nos arquivos da SRE de Cariacica, a documentação pertinente ao Pnaic encaminhada pelo Governo Federal a todas as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais que aderiram ao programa.

Vale destacar que nosso vínculo com a SRE/Cariacica se dá por duas razões: primeiro, porque a referida Regional de Educação é vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Sedu), e esta fez adesão ao Pnaic, tornando-se assim parceira no

compromisso formal instituído pelo MEC, para alfabetizar todos os meninos e meninas até o final do terceiro ano do ciclo de alfabetização; segundo, pelo fato de trabalharmos na SRE/Cariacica como técnico-pedagógico, no Setor da Educação Fundamental Básica e, no ano da implementação do Pacto, em 2013, atuávamos como apoio à coordenação das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Além da documentação pertinente ao programa, disponível na SRE/Cariacica, realizamos um levantamento de documentos complementares no *Link Pnaic*, acesso no portal eletrônico do MEC³, e, ainda, nos arquivos da Sedu e na Ufes/Nepales – IES responsável pela Formação Continuada do Pacto no Estado do Espírito Santo, em busca de materiais e documentos pertinentes ao programa. Sendo assim, procuramos nos apropriar da legislação federal, como correspondências oficiais e dos dados de informações quantitativas sobre o programa em nível nacional, estadual e municipal, a fim de conhecermos os materiais didáticos utilizados para a Formação Continuada do Pacto, bem como conhecer os documentos e materiais de divulgação do programa, enfim, constituir uma aproximação com os documentos disponíveis e pertinentes ao Pnaic.

Tomando como base o vasto arquivo de documentos a que tivemos acesso nas instituições que nos possibilitaram o diálogo com as vozes sociais – textos e autores – que entrecruzaram com a temática deste trabalho, a segunda etapa consistiu no agrupamento dessas fontes documentais, que requereu, conforme Patton (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 46), “[...] julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados”. Ficaram assim agrupados os documentos:

- a) **Documentos oficiais e legais de implantação e implementação do Pnaic em nível nacional⁴:** o Ministério da Educação, por meio da **Portaria do nº 867, de 4 de julho de 2012** institui o Pnaic com o objetivo de alfabetizar crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental; **Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012**, define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa do Pnaic, na forma do art. 2º, I, da

³ Documento disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

⁴ Todos os documentos estão disponíveis em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

Portaria-MEC nº 867, de 4 de julho de 2012; Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, define o valor máximo de bolsas para os profissionais da educação participantes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic; **Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012**, texto publicado no Diário Oficial da União em 9 de novembro de 2012, assinado pela Presidenta Dilma Russeff, Guido Mantega, Aloizio Mercadante Oliva e Miriam Belchior, dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pnaic e dá outras providências; **Lei nº 12.801**, texto publicado em 24 de abril de 2013, dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União dos entes federados no âmbito do Pnaic e altera as Leis nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992 e nº 10.260, de 12 de julho de 2001; **Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013** estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pnaic; **Resolução de nº 12, de 8 de maio de 2013**, altera dispositivos da Resolução Conselho Deliberativo/Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores; **Manual do Pacto** – o Brasil do futuro com o começo que ele merece – estabelece que toda criança deve ser alfabetizada até oito anos; documento de aspectos gerais do Pnaic, explicitação do que é o Pacto, instituição, implementação das ações, estrutura da formação e do curso; **Manual do Sistema** – versão preliminar – abril de 2013, documento de orientações para o preenchimento Sistema Eletrônico do Pacto (Sispacto), de adesão ao Pacto e cadastramento dos profissionais envolvidos no Pacto.

- b) Documentos de divulgação e implantação do Pnaic:**⁵ material disponibilizado em vídeos, produção em forma de webconferências, realizadas no período de setembro de 2012 a fevereiro de 2013 e utilizadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC para divulgação e orientações acerca do Pnaic em nível

⁵ Documento disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

nacional. Os vídeos apresentam sessões de explicitação sobre o Pnaic, as ações do Pacto, com perguntas e respostas para soluções de dúvidas, a fim de fortalecer a parceria com os coordenadores locais, estaduais e municipais e estabelecer parceria com as IES responsáveis pelas formações continuadas do Pacto em nível estadual e municipal. O material se encontra disponível no Portal do MEC, *link* do Pnaic, em webconferências, publicadas em sete sessões diferentes, subdivididas em blocos, todas com o mesmo foco, o de realizar a apresentação do programa e explicitar suas ações.

- c) **Publicações sobre o Pnaic em revistas de circulação nacional:** TVNBR, transmissão ao vivo do lançamento do Pnaic pelo Governo Federal, em 8 de novembro de 2012; Revista Nova Escola, nº 271, abril de 2014; Revista Educação, edição 193, maio de 2013.
- d) **Documentação oficial e técnica acerca do Pnaic na Sedu/ES:** correspondência oficial da divulgação e adesão do Pnaic às SREs; termos de compromisso do programa às SREs e escolas; portarias de instituição da coordenação e acompanhamento do Pnaic e parceria com os Comitês de Interinstitucionais de Alfabetização; portaria de seleção de orientadores de estudo; ofícios de divulgação, implantação e acompanhamento do programa, circular com o cronograma e local de formação de orientadores de estudo; relatório das turmas do ciclo de alfabetização; resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) do ano de 2013.
- e) **Documentação de implementação da Formação Continuada do Pnaic pela IES/Nepales/Ufes:** ofício de apresentação da IES promotora da Formação Continuada do Pnaic no Espírito Santo às Secretarias municipais e estadual; circulares com o cronograma anual das datas e local da formação continuada dos orientadores de estudo; planos de trabalho da IES; orientações para o planejamento de 2013 aos coordenadores locais, regionais e estadual; devolutiva de análise dos planos de trabalho anual dos orientadores de estudo; relatórios dos formadores da IES; *folders* dos seminários estaduais; programação dos seminários estaduais promovidos pela IES e 24 planejamentos de Língua

Portuguesa do ano de 2013, construídos e utilizados pelos formadores da IES/Nepales/Ufes para os encontros de formação continuada dos orientadores de estudo.

- f) **Documentação oficial do Pnaic na SRE/Cariacica:** além de todas as fontes documentais já citadas, também reunimos, no arquivo da SRE de Cariacica/ES, o *kit* de materiais escritos (cadernos) do Pnaic, composto por 34 cadernos: um caderno de Apresentação do Curso e a Formação; um caderno sobre a Estrutura da Formação de Professores Alfabetizadores; oito cadernos do ano 1; oito cadernos do ano 2, oito cadernos do ano 3; oito cadernos da Educação do Campo e um total de 32 planejamentos de Língua Portuguesa do ano de 2013, construídos e utilizados pelos orientadores de estudo/SRE/Cariacica nas formações continuadas dos professores alfabetizadores, dos quais oito planejamentos são referentes ao primeiro ano do ciclo de alfabetização, oito ao segundo ano do ciclo, oito ao terceiro ano do ciclo de alfabetização e oito aos terceiros anos das turmas da escola do campo.

Nesse sentido, definidas e agrupadas as fontes documentais, a terceira etapa deste trabalho consistiu em caracterizar todos os materiais escritos, encaminhados pelo MEC para a Formação do Pacto, os planejamentos construídos pelos formadores da IES/Ufes e os planejamentos dos orientadores da SRE/Cariacica utilizados para a ação formativa do Pacto. Para tal, produzimos um quadro de caracterização geral dos cadernos do Pnaic, conforme Apêndice A, no qual caracterizamos os conteúdos dos cadernos por meio de uma breve descrição, explicitando a quem se destinam, o que abordam, como estão organizados internamente e as especificidades de cada documento.

No Apêndice B, caracterizamos os 56 planejamentos produzidos e utilizados pelos formadores/IES e pelos orientadores de estudo/SRE/Cariacica para a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores do Pnaic no Espírito Santo, explicitando a instituição, o ano/ciclo e a unidade de referência. Entendemos que a caracterização dos referidos documentos, além de nos permitirem uma compreensão ampliada do conjunto de materiais coletados, possibilitariam uma aproximação dos discursos acerca das práticas de ensino da leitura e das concepções de leitura instaurados nesses textos. Após

a caracterização das fontes documentais de nossa pesquisa, passamos para a quarta etapa, que se deu na delimitação dos materiais que consideramos como constituintes para o *corpus* documental de nossa análise.

Nessa perspectiva, compreendemos que a análise dos materiais do Pnaic nos possibilitaria, além da produção de um conhecimento, também uma visão mais ampliada de como se constituiu a implantação desse programa, ou seja, como se efetivou a divulgação e a implantação do Pacto em nível nacional, a partir do conjunto de documentos agrupados anteriormente: documentos oficiais e legais de instituição e implementação do Pnaic em nível nacional; documento de divulgação acerca da instituição do Pnaic - MEC/SEB e publicações sobre o Pnaic em revistas de circulação nacional. Na sequência, também utilizamos materiais pertinentes à documentação oficial e técnica acerca do Pnaic na Sedu; documentação oficial de implementação da Formação Continuada do Pnaic pela IES/Nepales/Ufes; documentação oficial do programa de Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores na SRE/Cariacica, enfim compreendermos como procedeu a implantação e implementação do Pnaic, em nível federal, estadual e municipal.

Selecionamos para as análises os documentos escritos encaminhados pelo MEC para a Formação Continuada do Pacto: o caderno de Apresentação do Pacto, o caderno de Formação de Professores: princípios e estratégias formativas do Pnaic, os oito cadernos de Língua Portuguesa, do ano de 2013, referentes às unidades/ano/ciclo (cadernos da Unidade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 do ano 1, 2, 3 e Educação do Campo) e os planejamentos de Língua Portuguesa construídos e utilizados, no ano de 2013, pelos formadores/IES e orientadores de estudo/SRE/Cariacica para a implementação da Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores no Espírito Santo. Consideramos que esses documentos selecionados apontavam elementos pertinentes ao nosso objeto de pesquisa – as concepções de leitura legitimadas pelo programa e a apropriação dessas concepções de leitura pela IES promotora e responsável pela Formação Continuada do Pacto.

Na quinta etapa, constituímos a apresentação do material selecionado: os documentos oficiais e os cadernos do Pacto, procurando explicitar as perspectivas teóricas e

metodológicas sustentadas pelo programa, além da apresentação dos aspectos externos e internos dos cadernos, como os textos, leituras, estratégias, atividades propostas para a formação e para o trabalho de leitura orientado pelo Pnaic. Na sequência, compomos outro quadro de apresentação, a partir dos planejamentos utilizados pela IES/Ufes para a Formação Continuada, procurando explicitar o máximo de elementos e aspectos contidos nos documentos, a fim de cotejarmos as concepções de leitura e a proposta de leitura orientada pela IES/Nepales/Ufes promotora.

Após esse trabalho de seleção, agrupamento e apresentação dos documentos que constituem nosso *corpus* de pesquisa, organizamos todos os dados de forma intencional para a análise, o que nos possibilitou identificar e analisar, por meio dos enunciados (textos), os discursos e as concepções de leitura sustentadas pelo Pnaic e pela IES responsável para o trabalho de leitura.

Nesse sentido, investigar os pressupostos teóricos e metodológicos do Pnaic e analisar as concepções de leitura nos planejamentos dos formadores/IES e dos orientadores de estudo da SRE/Cariacica constituíram-se num fator favorável para compreendermos a proposta e as concepções de leitura sustentadas pelo programa. Esses aspectos são apontados e discutidos nos próximos capítulos, quando dialogaremos com outros dispositivos pertinentes ao Pnaic, como as diretrizes, ações e materiais do programa, e os resultados de nossa análise.

Vale ressaltar que, em nossa pesquisa, apresentamos elementos importantes sobre o Pnaic, porém não se trata de um texto concluído ou acabado. Conforme Cavalcante (2014, p. 20), “o texto é um evento comunicativo [...] um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante”. Nesse sentido, concluímos que assim também se apresenta o presente texto, como contínuo, embora a pesquisa tenha nos possibilitado a produção de um conhecimento, um documento, porém não se trata de algo encerrado ou concluído.

5 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas (BRASIL, 2012a, p. 5).

Iniciamos este capítulo dialogando com o contexto histórico das políticas educacionais no Brasil, a fim de compreendermos a gênese do Pnaic e os interesses por determinadas perspectivas teóricas sustentadas pelos programas de formação de professores, em especial, os programas de formação de professores alfabetizadores. Para tal, mapeamos alguns aspectos relevantes em relação ao contexto histórico das políticas educacionais que contribuíram para a legalidade dos programas de formação de professores, dentre eles, o Pnaic. Na sequência, dialogamos com o contexto de produção do Pnaic.

5.1 O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PNAIC

Conforme apresentado na epígrafe deste capítulo, a alfabetização é um desafio educacional. Portanto, mudar a dura realidade brasileira vivenciada nas turmas de alfabetização não se trata de algo recente. Muitos programas de alfabetização, antes do Pnaic, foram instituídos visando a minimizar essa situação. O Pacto, assim como os demais programas educacionais, surgiu como um desdobramento das políticas públicas pautado nessa realidade vivenciada nas turmas de alfabetização, além de assegurar o definido em debates e discussões, visando à qualidade do ensino e à valorização do profissional em frente às turmas de alfabetização.

O Pacto, segundo Souza (2014b), teve sua legitimidade jurídica em decorrência do curso de formação do Pró-Letramento, porém sua gênese está ligada a uma história mais ampla, trata-se de uma continuidade de debates, discussões de Fóruns e Seminários internacionais e nacionais, além dos posicionamentos dos grupos teóricos com intencionalidades específicas de interesses políticos.

No cenário dos debates e das mudanças, percebe-se que a educação sempre foi objeto de interesses políticos e econômicos, pois são inúmeros os fenômenos ocorridos na

política educacional do nosso país. Segundo Saviani (apud STIEG, 2014, p. 37), “[...] é necessário remontar à década de 90, porque foi nesse período que foram construídas as bases educacionais que influenciarão pontualmente a educação brasileira”. É na década de 1990 e, posteriormente, na retomada em 2003, que os debates internacionais e nacionais se intensificam e as reformas educativas ganham força e importância estratégica para o investimento na Educação e na formação de professores.

O período passa a ser marcado por ações instituídas a partir das disputas políticas e discussões sobre a Educação, que envolvem desde a formação do educador até os diferentes conceitos e perspectivas teóricas de alfabetização. Vale destacar que, a partir desse período, as ações conjuntas instituídas passaram a ser mais legalizadas e, em consonância com as determinações internacionais e nacionais, estabelecidas e definidas nos Fóruns e Seminários Mundiais, a fim de assegurar a garantia de uma Educação de qualidade a todos e melhorar o ensino da leitura e da escrita nas turmas de alfabetização.

A partir da reforma educacional, percebe-se o reforço ao direito à educação para todos, sinalizado nos mais diversos documentos existentes, a fim de assegurar a melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem: o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) destacou a busca pela equidade e qualidade da educação; na Constituição Federal de 1988, objetivou-se a adequação dos ideais democráticos, assumindo a responsabilidade de fornecer a educação a todos; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394, em que se reforça o acesso a todos à formação básica nacional voltada para a cidadania) e na consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à Educação Básica.

Porém, mesmo após a reforma, somente em 2003, o MEC, como indutor de políticas educacionais, consegue de fato instituir novos direcionamentos para a educação brasileira, principalmente, na alfabetização, por meio de diretrizes e ações, estabelecendo-se, legalmente, o processo de implantação de políticas de formação continuada.

Tomando como base as metas estabelecidas e definidas nos Fóruns e Seminários internacionais, no Brasil, a partir de 2003, intensificam-se as discussões e debates, a fim

de se tornar pública a Rede Nacional de Formação Continuada, da qual se difundiram diretrizes e metas para o encaminhamento de propostas às universidades, reconhecidas como os centros de pesquisas e desenvolvimento da educação.

Na sequência, organizamos uma apresentação cronológica dos programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, instituídos pelo MEC e implantados no período de 1999 a 2012:

- a) 1999 – Programa Parâmetros em Ação;
- b) 2001 – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores;
- c) 2005 – Pró-Letramento: Mobilização pela qualidade da educação;
- d) 2009 – Programa de Apoio à Leitura e Escrita;
- e) 2012 – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)

No contexto de produção dos programas de formação implantados no período de 1999-2009, no Brasil, destinados aos professores em frentes às turmas da Educação Básica, observou-se que os conceitos e as práticas de alfabetização abordados tiveram relação com as concepções e enfoques da alfabetização que influenciaram os conceitos adotados pela Unesco ao longo das últimas décadas. Conceitos e concepções que tiveram como enfoque o trabalho de leitura e de escrita sustentados no alfabetizar com textos, o texto como pretexto para o ensino das unidades menores da língua, o alfabetizar letrando. Enfim, concepções e conceitos que privilegiam o trabalho com a língua, por meio da perspectiva construtivista, e o trabalho com a leitura pelo contato dos alunos com os gêneros textuais.

De modo geral, os programas conceberam a leitura e a escrita como um processo que privilegia a construção partindo das unidades menores da língua, letras, sílabas, palavras, ou, partindo do texto, processo em que o texto é usado apenas como pretexto para o ensino de unidades menores da língua escrita, ou atividades que favorecem o alfabetizar letrando, em que se privilegia atividades que promovem a interação com o objeto/texto. Nesse caso, conforme já mencionado, os programas instituídos nas últimas décadas não conseguiram se distanciar do passado, ao sustentarem conceitos de alfabetização, leitura e de escrita, por meio de técnicas e estratégias criticadas e,

principalmente, por adotarem concepções e perspectivas teóricas/metodológicas já questionadas na década de 90. Concluímos que as concepções e os conceitos de alfabetização adotados pelos programas de formação de professores no período de 1999-2009, ainda se distanciam bastante de um trabalho de leitura e de escrita, que implica uma abordagem em que o ler não se efetiva por meio do processo do repetir e/ou reproduzir um discurso escrito.

Dentre os programas de formação de professores alfabetizadores instituídos no período de 1999-2009, o Pró-Letramento foi considerado bem-sucedido pelo MEC. Na análise realizada a partir das informações sobre as avaliações dos alunos, constatou-se que os índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes. Essa melhoria no desempenho dos alunos, em Língua Portuguesa e Matemática, suscitou a necessidade de um debate nacional para a implantação de uma política de currículo que ampliasse as reflexões sobre a formação continuada, com base no Pró-Letramento (BRASIL, 2015), um dos fatores que contribuíram para a implantação do Pnaic. Portanto, o Pnaic teve sua gênese marcada pelo programa Pró-Letramento. O Pró-Letramento e o Pnaic foram instituídos visando a melhoria à qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2012, reuniram-se representantes das Secretarias de Sistemas Públicos de Ensino, do MEC, Universidades e representantes de professores em atividade na área da educação, para a elaboração e produção de documentos que explicitassem a garantia de direitos à educação às crianças no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015).

O debate se baseou no respaldo legal do 'Art. 210' da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado, para com a educação, fixar 'conteúdos mínimos para o Ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais'(BRASIL, 2012, p. 11). De forma concomitante, a Constituição cidadã garantia a importância do 'direito à educação' como 'um direito da criança' (BRASIL, 2015, p. 15).

Essa foi uma orientação importante para a elaboração e implantação do Pnaic, favorecendo a delimitação dos diferentes conhecimentos e capacidades básicas, correspondendo às expectativas daqueles que postulavam ser importante conciliar as orientações constitucionais com as previstas no Art. 22, da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. A delimitação dos conhecimentos e as capacidades básicas foram o ponto de

partida para o estabelecimento de um currículo para a alfabetização e uma forma de garantir os direitos de aprendizagem.

A execução das ações formativas do Pacto se respalda na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto Nacional nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente e é o principal eixo do acordo, com o propósito de alcançar o objetivo principal do Pnaic: alfabetizar todas as crianças até oito anos, ou seja, até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização.

Portanto, a fim de compreendemos como se constituiu o processo de implantação do Pnaic nos Estados brasileiros, apresentamos no próximo tópico, uma trajetória do programa, desde a sua elaboração até a implantação.

5.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC EM ÂMBITO NACIONAL

O ano de 2012 foi marcado com a implantação do Pnaic, um dos maiores projetos de Formação de Professores desenvolvidos pelo MEC (BRASIL, 2015). O lançamento do Pnaic em nível nacional se realizou no dia 8 de novembro de 2012, pela Presidenta Dilma Rousseff, no Palácio do Planalto, conforme vídeo de lançamento⁶, com transmissão ao vivo dos discursos da Presidenta e do então ministro da Educação, Aloizio Mercadante Oliva, sobre os desafios na alfabetização e os desafios enfrentados pelos Governos Federal, Estadual e Municipal, para a implantação e implementação do programa, a fim de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para dar estrutura ao programa, instituiu-se, na mesma data, de 8 de novembro de 2012, a Medida Provisória nº 586, convertida posteriormente na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispôs sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pnaic. Portanto, juridicamente, o programa passa a ser uma política de Estado permanente e não uma iniciativa de governo, tendo como eixo principal a Formação

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

Continuada de Professores Alfabetizadores e a meta de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização.

É importante destacar que o MEC, no ano de 2012, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação e assegurar o compromisso firmado mundialmente, o da Educação para Todos, além de reforçar a Rede Nacional de Formação Continuada, institui o Pnaic, visando à qualidade do ensino e ao alinhamento no trabalho com as turmas de alfabetização, principalmente após a instituição das turmas de alfabetização em ciclo, de acordo com o proposto pela Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que todas as crianças do Brasil estejam plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014a). O Pnaic foi criado, no âmbito da formação do Sistema Nacional de Formação de Professores, a fim de assegurar a qualidade da Educação Básica, em um contexto de renovação curricular, em especial pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Percebemos que muitas ações e debates foram necessários para a elaboração e implantação do programa. O Pnaic é um programa criado, principalmente, a partir dos resultados apontados nas avaliações sistêmicas que identificaram os desafios na alfabetização das crianças até os oito anos de idade (BRASIL, 2015). Um dos fatores que impactaram foram os dados estatísticos apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na divulgação dos resultados relacionados com as turmas de alfabetização. Entre 2000 e 2010, os dados apontavam que a taxa de analfabetismo no Brasil, até os oito anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os Estados da Federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8%, conforme o Censo 2010 do IBGE. Apesar desse avanço, a equipe de construção e elaboração da proposta do Pnaic também constatou, no mesmo Censo 2010, que havia variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na Região Norte e 25,4% no Nordeste (apud BRASIL, 2015).

Compreendemos que os resultados e a reflexão dos dados de desempenho dos alunos da Educação Básica apontaram para uma necessidade formativa, urgente, envolvendo os professores alfabetizadores. Um movimento que viabilizasse, além da ação formativa, a criação de instrumentos de apoio, de monitoramento, acompanhamento, avaliação e

reflexão, a fim impactar a melhoria da qualidade da Educação Básica e da escola pública, pois, ainda vivemos uma dura realidade em relação à alfabetização e uma dívida que precisa ser sanada. De acordo com Araújo (apud GONTIJO, 2014, p. 2) “[...] uma dívida pública a milhares de crianças que continuam vítimas de um processo mecânico e descontextualizado de leitura e escrita”.

Assim, com o objetivo de provocar mudanças na Educação Básica, o MEC, enquanto indutor de políticas públicas para a educação, integra mais uma política educacional à Rede Nacional de Formação de Professores, que compreende a formação como um processo contínuo e, dessa maneira, a formação inicial e continuada são processos complementares. Portanto, os cursos de formação continuada são um dos tipos privilegiados, que visam à qualificação permanente dos professores (GONTIJO, 2014). Dentre esses cursos, insere-se o Pnaic.

Nesse sentido, o Pnaic não se difere muito do que foi projetado nos demais programas de formação de professores, anteriormente, implantados. Trata-se de um programa de formação de professores alfabetizadores que tem como objetivo a melhoria dos níveis de desempenho em leitura e escrita. Para a equipe da MEC/SEB, além dos desafios apontados nos resultados das turmas de alfabetização, a criação desse programa, também se fazia necessária para dar alinhamento, uma unidade na diversidade e para o trabalho desenvolvido nas turmas de alfabetização, devido à recente mudança para o período de três anos no que se refere ao ciclo de alfabetização.

De acordo com o MEC, para que essas crianças sejam alfabetizadas, elas precisam vivenciar as mais diversas situações com textos, a fim de que leiam com autonomia os textos de circulação social. O período de três anos do ciclo de alfabetização foi apontado como um tempo propício para que o professor, por meio de uma boa intervenção didática, possa introduzir, aprofundar e consolidar os direitos gerais de aprendizagem de leitura, textos escritos, Sistema de Escrita Alfabético e a oralidade, além de trabalhar a discursividade, textualidade e a normatividade, e um tempo essencial para alcançar os objetivos propostos pelo Pacto e para que as crianças estejam plenamente alfabetizadas.

O Pacto é coordenado pelo MEC, por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB), em parceria com as universidades que fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada. Sua implantação foi articulada, inicialmente, por meio de debates e discussões, realizados no ano de 2011, e, na sequência, sua divulgação em 2012 e implementação em 2013, com ênfase em Língua Portuguesa. A proposta de formação do Pnaic foi apresentada ao então ministro da Educação, Aloizio Mercadante Oliva, em novembro de 2011. Foi convidado o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Cell)⁷ da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para elaborar uma proposta de formação, inicialmente pensada para dois anos.

A proposta apresentada pelo Cell/UFPE articulou a utilização de materiais disponibilizados pelo MEC com foco no professor alfabetizador e sua prática na sala de aula. A estrutura dos eixos propostos para o programa estava de acordo com o levantamento dos números de professores e estudantes a serem atendidos nos dez Estados, porém o ministro considerou a necessidade da universalização do processo de formação. Tomando como base a realidade vivenciada na alfabetização brasileira, o Pacto deveria ser um programa nacional, envolvendo todos os professores alfabetizadores das escolas públicas do país e as escolas do campo.

A partir dessa decisão, a MEC/SEB iniciou um esforço de expansão do número de universidades que poderiam participar da formação proposta para o Pacto. Desse modo, alcançando, pelo menos, uma universidade responsável pela formação em cada Estado da Federação. As universidades foram responsáveis pela implementação da formação e orientação dos professores alfabetizadores, orientadores de estudos, pela coordenação dos encontros formativos e dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas.

Para a implementação das ações do Pacto, inicialmente, foi dada prioridade aos professores que atuaram como formadores nas universidades responsáveis pela Formação do Pró-Letramento. Para as universidades em que não havia professores

⁷ Núcleo de pesquisa e extensão que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares.

participantes do referido programa, foi realizada uma pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para identificação de profissionais envolvidos com a área de alfabetização e letramento. Assim, mais tarde, deu-se autonomia às universidades parceiras para a indicação do professor responsável para atuar como formador. Nesse sentido, as universidades constituíram suas equipes para a formação.

Em atendimento à Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, na qual o MEC institui o Pnaic, no segundo semestre de 2012, o então secretário da SEB/MEC, Cesar Callegari, e sua equipe de apoio do Pnaic selam o compromisso com as Secretarias Estaduais e Municipais, com o objetivo de discutir as estratégias de mobilização dos Estados e Municípios e do Distrito Federal para a divulgação e a adesão dos entes federados ao programa.

O MEC/SEB, com o intuito de envolver todos os Estados e Municípios brasileiros, realizou reuniões com cada um dos secretários dos 26 Estados e do Distrito Federal, bem como com os respectivos presidentes estaduais da Undime, a fim de construir a identidade do Pnaic. Paralelamente às reuniões, adotou estratégias diversas, coordenadas pela equipe nacional do Pacto da SEB/MEC, visando à divulgação e à implantação do programa. A divulgação se deu por meio do diálogo, via correio eletrônico, da transmissão ao vivo de conferências, da publicação do Manual do Pacto – *O Brasil do futuro com o começo que ele merece – toda criança alfabetizada até 8 anos*, entendendo o Pacto como documento de aspectos gerais do Pnaic e também a publicação do Manual do Sipacto.

O processo de divulgação e implantação do Pnaic aconteceu no período de setembro de 2012 a fevereiro de 2013, com a finalidade de estabelecer um diálogo com os dirigentes municipais e estaduais, secretários, coordenadores estaduais e municipais e representantes da Undime, além dos coordenadores das IES responsáveis pela implementação da formação continuada nos Estados e Municípios, para selar o compromisso do Pacto firmado entre os Governos Federal, Estaduais e Municipais, assegurando que todas as crianças sejam plenamente alfabetizadas até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização.

O enfoque dado à divulgação do programa se constituiu por meio dos quatro eixos que, juntos, compõem as Ações do Pacto: a) formação continuada dos professores alfabetizadores; b) materiais didáticos e pedagógicos; c) avaliações; e d) gestão, controle e mobilização social. As principais características das ações do Pacto são a integração e articulação desses eixos a partir da formação continuada, contribuindo no processo de alfabetização das crianças, enfocando os aspectos relevantes sobre o Pacto, a estrutura do curso, o compromisso e a necessidade de sua implantação. De acordo com o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante Oliva, 2012, aquele era o momento para a implantação do programa e o compromisso do Pacto é de todos, pois o Pnaic não é do MEC, mas uma necessidade das crianças para a garantia do seu direito de que sejam plenamente alfabetizadas, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

A necessidade de todos os professores alfabetizadores participarem da ação formativa foi um dos aspectos bastante enfatizados na fase da divulgação do programa, a fim de trazer alinhamento, pois, além de se tratar de um movimento gigantesco para a formação de professores, foi elaborado em parceria com as melhores universidades públicas federais e estaduais tornando-se assim um material riquíssimo elaborado para uma finalidade muito especial, a formação do Pacto. A produção do material se deu a partir das experiências exitosas na alfabetização, inclusive a participação de relatos de professores alfabetizadores para a constituição dos cadernos da formação. O secretário da Educação Básica, Cesar Callegari, 2012, destacou que o programa se caracterizou como o Pacto do Brasil para as crianças brasileiras, sem dizer que é desse ou daquele governo, mas um programa educacional do Brasil.

Além dos professores alfabetizadores, para que o programa tenha êxito e sucesso, a figura dos coordenadores, dos orientadores de estudo e dos formadores também foi bastante destacada. Esses atores foram reconhecidos como âncoras, os interlocutores com o MEC, com as universidades e os municípios, com os professores alfabetizadores, além de mobilizadores com os órgãos necessários. Enfim, são os sujeitos que movimentarão a formação dos professores alfabetizadores.

O Pnaic se deu por adesão, portanto dependeu da parte de quem elaborou, implantou e implementou uma boa articulação, a fim de alcançar o objetivo proposto pelo MEC. Vale

destacar que o sistema de adesão, tanto por parte dos Municípios, Estados e professores, confere ao programa de formação um caráter talvez não tão necessário pois, embora disponibilize ao professor uma ajuda de custo para transporte, alimentação, por outro lado, conseguir tempo para a participação da formação foi difícil para esse profissional, se considerarmos que esses professores, na sua grande maioria, trabalham até três jornadas diárias para alcançar um salário maior.

Assim, o programa trabalha com o sistema de orientação e a escolha dos orientadores de estudo para ministrar o curso aos colegas professores alfabetizadores inscritos no programa como cursitas. Realizou-se por meio de processos seletivos, instituídos pelos Estados e Municípios, com remuneração por meio de bolsas. Para tal, a instituição de dispositivos legais, em âmbito nacional, estadual e municipal, fez-se necessária.

Nesse sentido, identificamos alguns documentos norteadores e orientadores para a implementação desse grande programa nos Estados e Municípios, a fim de dar unidade ao trabalho: a **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**, documento que institui o Pacto e as ações, que define diretrizes gerais em relação ao Pnaic; a **Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012** estabeleceu categorias e parâmetros para concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto; a **Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013**, estabeleceu o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação no âmbito do programa; a **Resolução Conselho Deliberativo/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013**, estabeleceu orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do Pacto.

Vale destacar que os documentos norteadores e as diretrizes sustentam o determinado pelo Governo Federal em relação aos eixos estruturantes das ações do Pacto e às atribuições dos envolvidos. Certo de que, para um resultado satisfatório e garantia do direito da alfabetização a todos os meninos e meninas de até, no máximo, oito anos, ou até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização, exige-se, além do compromisso, um trabalho articulado, um trabalho em rede que assegurará o firmado entre os Governos Federal, Estaduais e Municipais. Portanto:

este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninos e meninas, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1. Formação Continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistêmicas; 4. Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a, p. 5).

As ações instituídas para a implementação do Pacto garantem a execução e êxito do programa, ao almejar: a) garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final 3º ano do Ensino Fundamental; b) reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; c) Melhorar o Ideb; d) contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores; e) construir propostas para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A execução das ações do Curso de Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores se respalda na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto Nacional nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A formação continuada, como política nacional, é entendida como componente essencial da profissionalização docente e é o principal eixo do acordo, com o propósito de alcançar o objetivo principal do Pacto, alfabetizar todas as crianças até oito anos, ou seja, até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização. Para o alcance dos objetivos propostos, as ações do Pacto compreendem um conjunto integrado de programas, materiais, referências curriculares e pedagógicas e documentos norteadores e informativos (BRASIL, 2012a).

A Formação do Pnaic foi planejada e estruturada para ser presencial e, a princípio, ministrada em dois anos: em 2013, com a ênfase em Língua Portuguesa; 2014 em Matemática. Porém, em 2015, foi instituído mais um ano de formação, contemplando todos os componentes curriculares do Ensino Básico. Em suma, as universidades responsáveis pela formação continuada selecionam e prepararam seus grupos de

formadores e dos orientadores de estudo e estes aplicaram a ação formativa aos professores alfabetizadores.

No âmbito do Pacto, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores se desenvolve a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial. Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. Em 2014, o curso teve a duração de 160 horas, com o objetivo de aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática. Em 2015, serão implantadas as ações do programa em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional. Essa formação será conduzida por orientadores de estudo (100 horas), professores pertencentes ao quadro das redes de ensino (80 horas) (BRASIL, 2015, p. 40).

A figura do professor e a sua valorização foram uma das ênfases do Pacto. Para o então secretário de Educação Básica, a formação dos professores alfabetizadores dentro desse grande programa de formação, requer qualidade e valorização desse profissional, pois algumas pesquisas apontam que os países com avanços nos resultados são os que valorizaram seus professores. A garantia do direito das crianças de estar plenamente alfabetizadas no tempo certo, aos oito anos de idade, bem como a melhoria do ensino estão ligadas à valorização desse profissional em frente às turmas de alfabetização. O então ministro da Educação, Aloizio Mercadante de Oliva, em uma conferência nacional ao vivo em 2012, ressaltou que o Pnaic não veio se sobrepor a nenhuma ação já iniciada nos Estados e Municípios, mas veio somar ao que estivesse em desenvolvimento.

Compreendemos, no discurso do Pacto e da SEB/MEC, que o orientador de estudo foi o responsável por multiplicar as informações, os conteúdos e, assim, motivar o professor para que se organizasse melhor e propiciasse, a partir de então, melhores condições de aprendizagem, bem como articular melhor a teoria à prática, uma vez que esse profissional exerce um papel fundamental na escola. Nesse caso, “[...] os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo” (BRASIL, 2012b). A formação se justifica pelo fato de que a sociedade se moderniza e se complexifica, cresce a demanda por professores cada vez mais preparados para acompanhar as transformações contemporâneas.

A partir deste cenário, é importante ressaltar os diferentes papéis que cada segmento assume nos processos de formação. De uma forma geral, ao governo cabe a responsabilidade de criar estratégias que vão nortear as ações políticas voltadas para o desenvolvimento da melhoria da educação. À medida que à academia cabe realizar pesquisas científicas que sinalizem, por meio de novas teorias, questões que possam promover mudanças na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno. De acerto, a união desses segmentos favorece a construção de novos modelos de formação que, a cada dia, tentam chegar mais perto da sala de aula e do fazer pedagógico do professor (BRASIL, 2012b).

Diante desse contexto, entendemos que o MEC define alguns dispositivos por meio da Portaria de nº 1.458, de dezembro de 2012, da Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2012 e da Resolução de nº 27, de fevereiro de 2013, para especificar categorias, parâmetros, orientações, diretrizes e a concessão de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pnaic, procurando proporcionar para que os professores não rejeitem as oportunidades de crescimento profissional, assim, promovendo melhorias para a educação. Os documentos definiram ajuda de custo, por meio do pagamento de bolsas para as seguintes funções: a) coordenador geral da IES; b) coordenador adjunto da IES; c) supervisor da IES; d) formador da IES; e) coordenador das ações do Pacto nos Estados, Distrito Federal e Municípios; f) orientador de estudo; e g) professor alfabetizador.

Ainda no contexto do discurso do Pacto, o eixo estruturante materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais se caracteriza pela disponibilização dos materiais pertinentes à alfabetização para as que as escolas aderiram ao programa, a fim de que os professores possam levar as crianças a produzir e ler textos com autonomia até o final do 3º ano, nas mais diversas situações sociais. Nesse sentido, compreendemos que a formação do Pacto foi direcionada a orientar o trabalho articulado com os materiais didáticos disponíveis no âmbito da escola, visando à inclusão destes nos programas de ensino. No eixo avaliações, o Pacto aponta a avaliação para inclusão. Trata-se de um processo constante e formativo, “[...] para planejar uma ação educativa e formativa que possa ajudar os estudantes a aprender mais e avançar no processo de apropriação do conhecimento” (BRASIL, 2012h).

O MEC, por meio dos documentos e para o alcance dos objetivos, delegou a composição das equipes e suas incumbências, por meio do eixo estruturante gestão, tendo também

como objetivo o controle e mobilização social, a fim de estabelecer responsabilidades, mobilização e firmar compromisso dos envolvidos com o programa. Essa constituição se caracteriza de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, organizado a partir de um: Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação; Coordenação Institucional: comitê composto, em cada Estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, do Conselho Estadual de Educação, da(s) Instituições de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e de outras entidades; Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios; Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual (BRASIL, 2012c).

As diretrizes do Pacto definiram um sistema de monitoramento das referidas ações, constituído por meio do Conselho Municipal, dos Conselhos Escolares, dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social da Educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto garantindo para que as condições necessárias para o pleno e eficaz desenvolvimento do Pacto se efetivem. Além de estabelecer as orientações para a constituição das equipes de apoio e organização, o MEC determinar as funções e incumbências de cada um dos envolvidos (participantes) no desenvolvimento das ações do programa.

Ao MEC coube: aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; distribuir a Provinha Brasil para a aplicação pelas próprias redes aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental; desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderiram às ações do Pacto; conceder bolsas de apoio para incentivar a

participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderiram às ações do Pacto; fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos para as redes de ensino que aderiram às ações do Pacto; fomentar a mobilização e gestão (BRASIL, 2012c).

Às IES coube: realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação; selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo; assegurar espaço físico e material de apoio adequado para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo; certificar os professores alfabetizadores orientadores de estudo e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação; apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC (BRASIL, 2012c).

Aos Estados e ao Distrito Federal: aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos (Inep); aplicar a Provinha Brasil em sua rede, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental e informar os resultados por meio de sistemas informatizado específico; instituir e viabilizar o funcionamento da coordenação institucional no âmbito do Estado ou Distrito Federal; gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede; designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais; indicar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação; fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo de carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário; monitorar, em colaboração com os municípios e com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização, previstos em Portaria; disponibilizar assistência técnica às escolas e aos municípios com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização; promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais

Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àqueles com maiores dificuldades (BRASIL, 2012c).

Aos municípios coube: aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; promover participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo Inep; aplicar Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico; gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede; designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver; indicar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação; fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo de carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário; monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização previsto na portaria; disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização; promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental como garantia de educação integral, complementação e apoio pedagógico àqueles com maiores dificuldades (BRASIL, 2012c).

Diante do exposto, compreendemos que todas as estratégias utilizadas para divulgação do Pacto e os documentos legais e estruturantes foram necessárias, principalmente, por se tratar de um programa de tamanha grandeza. A divulgação teve o objetivo de estabelecer parceria com os Estados e Municípios, além de promover orientações para os dirigentes, gestores, coordenadores, técnicos, e para as IES formadoras e responsáveis pelo curso de formação continuada do Pnaic em suas localidades. Foi um trabalho articulado para a divulgação e a implementação do programa, a fim de que o Pacto alcançasse o compromisso assegurado em lei, de que todas as crianças estejam

plenamente alfabetizadas no tempo certo, ou seja, até os oito anos de idade, no final do ciclo de alfabetização.

O panorama nacional de participação na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic, no final de 2013, contabilizou um total de: 5.420 municípios; 27 unidades federativas e o Distrito Federal; 38 Instituições de Ensino Superior públicas, sendo 31 federais e 7 estaduais; 53 coordenadores estaduais; 5.424 coordenadores municipais; 78 coordenadores no âmbito das IES; 179 supervisores (IES); 645 formadores (IES); 15.950 orientadores de estudo; e 314.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino (BRASIL, 2014b).

Ao tomarmos como base as informações registradas no Caderno de Apresentação do Pacto, ano 2014 e 2015, identificamos que a avaliação que o MEC faz do programa é positiva, em que pesem todas as dificuldades de implantar um programa de formação continuada em nível nacional de natureza universal. O programa conseguiu efetivar o regime de colaboração, pois, para funcionar, necessitou da participação efetiva e ativa das escolas, dos Municípios, dos Estados, das instituições de ensino superior e do Ministério da Educação.

Em termos de avaliação, de acordo com o MEC a meta do Ideb proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental em 2013 era de 4,9, porém salienta que conseguiram superar. O aumento se deu tanto na média nacional (5,2) como nas médias estaduais (meta 5,0, nota 5,4) e municipais (meta 4,5, nota 4,9), mas o trabalho e os desafios não acabaram (BRASIL, 2015).

Concluimos, que o Pacto teve seus impactos positivos, praticamente, em todo o território nacional brasileiro. Como o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, proferiu, o Pacto é um programa do Brasil, uma mobilização nacional, a fim de proporcionar melhoria na qualidade da educação das crianças na fase de alfabetização. Porém, como todo projeto ou programa, também teve seus posicionamentos contrários e não agradar a 100% dos brasileiros.

Nesse sentido, trouxemos duas reportagens desafiadoras divulgadas na mídia sobre o Pacto. Uma publicação na Revista Nova Escola, N. 271, abril de 2014, intitulada *Pnaic: alfabetização na mira*, mostra que o Pacto traz avanços ao formar professores, mas considera que a diversidade de teorias prejudica os resultados. Já a Revista Educação, edição 193, maio de 2013, no artigo *Existe idade certa?*, traz uma crítica quanto ao título do programa. Inferimos que esses são alguns aspectos desafiadores que também precisam ser vencidos.

5.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC EM ÂMBITO ESTADUAL: NO ESPÍRITO SANTO

No segundo semestre do ano de 2012, o Estado do Espírito Santo firma sua adesão ao Pnaic, com 79 Secretarias de Educação: 78 Secretarias Municipais de Educação e uma Secretaria Estadual de Educação, além da parceria da IES/Ufes, promotora pela implementação da Formação Continuada do Pacto. Assim sendo, mediante o elevado número de professores alfabetizadores em âmbito estadual e municipal, cadastrados no Sispecto, analisamos que o Estado do Espírito Santo apresentou uma realidade e um contexto favorável para a adesão ao Pnaic.

Nesse sentido, a título de informação, destacamos que a nossa aproximação com a IES responsável pela Formação Continuada do Pacto no Espírito Santo se dá, inicialmente, no papel de orientadora de estudo, ao participarmos da formação continuada promovida pela Ufes/Nepales no ano de 2013. Depois, mediante o nosso ingresso, em 2014, no curso de Mestrado em Educação ofertado anualmente pela Ufes. Desse modo, falamos de um lugar em que ora ocupamos a função de orientadora de estudo, ora no acompanhamento das turmas de alfabetização, na função de apoio pedagógico na coordenação regional do Pacto na SRE/Cariacica e, neste estudo, como pesquisadora.

Portanto, para o diálogo com a ação formativa do Pacto no Espírito Santo, posicionamos ora e outra em papéis diferentes, a fim de elencarmos as informações de forma mais aproximada, analisando como foram articuladas e implementadas pela IES/Ufes. Compreendemos que nem todos os acontecimentos têm a possibilidade de virar registro e, no mais, segundo Bakhtin (2003, p. 119), “[...] cada momento devemos vê-lo por

inteiro”. Mediante essa colocação, neste estudo, tomamos como base a experiência vivida no Pacto e como pesquisadora.

Os coordenadores das IES e os coordenadores estaduais participaram de uma grande reunião informativa sobre o Pnaic, em Brasília, no final de 2012, a fim de orientar os envolvidos com o Pacto e dar uma unidade de trabalho à implementação do Curso de Formação Continuada, no início do ano de 2013. Assim, as unidades federativas e as IES responsáveis pela Formação do Pacto se articularam e implementaram a ação formativa em âmbito estadual e municipal.

Nessa perspectiva, a equipe coordenadora do Pacto, como representante da IES/Ufes, constituiu sua equipe de formadores para a implementação das ações formativas do Pacto, com ênfase em Língua Portuguesa. A coordenação geral do Pacto da IES/Ufes contou com o apoio da equipe de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação de Educação (PPGE) do Centro de Educação da Ufes. A equipe foi composta, para o ano de 2013, de um coordenador geral, um coordenador adjunto, três supervisores e treze formadores. Lembrando que os formadores foram subdivididos por turmas, respectivas aos anos/ciclo: três formadores para as turmas dos 1º anos, três formadores para as turmas dos 2º anos, quatro formadores responsáveis pelas turmas dos 3º anos e três formadores para as turmas da Educação do campo, responsáveis em desenvolver a formação para os orientadores de estudo.

Vale destacar que os formadores são pesquisadores vinculados ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), um Núcleo que congrega, em sua realização, pesquisadores titulados pelo Curso de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Educação e Linguagens da Ufes. Para os trabalhos de formação, o Nepales tem o objetivo de:

promover, orientar, realizar e publicar estudos e pesquisas que possam contribuir para uma melhor compreensão das questões relacionadas com a alfabetização, a leitura e a escrita; Manter acervo da produção científica e didática a respeito de alfabetização, leitura e escrita; Oferecer à comunidade acadêmica e científica e aos que atuam no sistema de ensino informações sobre a produção a respeito de alfabetização, leitura e escrita; Promover seminários, conferências e outras atividades que divulguem e discutam os resultados de pesquisas e de experiências na área de alfabetização, leitura e escrita; Promover, em colaboração com os órgãos competentes, cursos para profissionais que atuam

na área de alfabetização, leitura e escrita; Prestar assessoria a grupos de estudo e pesquisa sobre alfabetização, leitura e escrita das escolas de educação básica e superior de ensino; Promover intercâmbio com outras instituições similares, no País e no exterior; Contribuir para a formação de alunos da graduação e pós-graduação, por meio de sua inserção em projetos desenvolvidos pelo Centro. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, acesso em: 15 out. 2015).

Desse modo, o trabalho articulado pela equipe da IES/Neplaes/Ufes, por meio dos seus coordenadores, supervisores e formadores, objetivou planejar, elaborar e constituir uma proposta de trabalho para a implementação da Formação do Pacto em Língua Portuguesa, sem deixar de levar em conta as orientações da SEB/MEC e o orientado no material encaminhado pelo MEC para a Formação Continuada do Pacto. A IES constituiu um plano de trabalho, tomando como base as orientações do MEC e do material do Pacto, porém articulado à proposta de ensino de leitura e de escrita, defendida pelo Nepales e pelo Centro de Educação da Ufes, numa perspectiva teórica e metodológica voltada para uma prática histórico-cultural, conforme pontuam Gontijo e Schwartz (2009), em que a prática e o texto são articulados a uma concepção de linguagem como atividade discursiva e dialógica, visando a um processo de interação verbal para a produção de sentidos.

O planejamento da equipe de coordenação, de apoio e de formadores da IES se mobilizou a partir dos estudos dos documentos escritos do Pacto, visando à apropriação e reapropriação do material e, assim, à construção de uma proposta de trabalho de leitura e de escrita para a Formação Continuada do Pacto com os orientadores de estudo e um trabalho articulado com os coordenadores das Secretarias municipais e Estadual.

A carga horária total da Formação Continuada em Língua Portuguesa foi de 160 horas, distribuídas em cinco encontros presenciais: o primeiro encontro com a carga horária de 40 horas e os demais de 24 horas cada um. As atividades não presenciais, totalizando oito horas e um Seminário Estadual, com a carga horária de 16 horas. Os encontros presenciais da ação formativa em Língua Portuguesa com os orientadores de estudo, no ano de 2013, foram ministrados por 13 formadores (IES), distribuídos em turmas de acordo com os anos/ciclo: três turmas do 1º ano, três turmas do 2º ano, quatro turmas do 3º ano e três turmas da Educação do Campo.

Na sequência, tomando como base o plano de trabalho da IES/Nepales/Ufes, os planejamentos construídos e utilizados pelos formadores, além dos demais documentos, apresentamos alguns aspectos relevantes sobre a Formação Continuada, a fim de compreendermos como se articulou e implementou a ação formativa de Língua Portuguesa, no ano de 2013, como: conteúdos, abordagem metodológica, avaliação e outros aspectos relevantes.

A implementação da Formação Continuada em Língua Portuguesa com os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores realizou-se no período de janeiro a dezembro de 2013, com o objetivo de apresentar aos orientadores de estudo e aos professores alfabetizadores as informações gerais sobre o que é o Pacto, a estrutura do curso e da formação, a necessidade de implantação do Pacto, a situação brasileira atual em relação à alfabetização, além da reflexão e sistematização dos conteúdos relacionados com as unidades 1 a 8 dos cadernos do Pacto.

Os encontros formativos presenciais potencializaram reflexões, a partir dos textos sugeridos nos cadernos do Pacto e selecionados pela equipe formadora, por meio de uma metodologia que procurou enfatizar os objetivos gerais/específicos e os conteúdos sistematizados para cada unidade. Ou seja, a dinâmica de trabalho dos encontros formativos se desenvolveu por meio dos planejamentos produzidos pelos formadores/IES e dos orientadores de estudo a partir da apropriação realizada dos cadernos encaminhados para a ação formativa, a fim de levar os professores alfabetizadores a ter em contato com outras concepções teóricas, além da proposta pelo Pacto.

Assim sendo, as temáticas abordadas nos encontros formativos, enfatizaram desde as concepções e princípios da alfabetização no contexto histórico-brasileiro e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas, a história da alfabetização, reflexão sobre a avaliação no ciclo de alfabetização, os direitos gerais de aprendizagem da Língua Portuguesa, o planejamento e organização de rotinas nas classes de alfabetização e a reflexão e discussão sobre a Educação Especial, até as dimensões da Língua Portuguesa/Alfabetização em uma perspectiva discursiva de linguagem. Também foi destacada a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, procurando refletir sobre

o planejamento e rotinas na alfabetização e organização da sala de aula, sem deixar de enfatizar o trabalho de leitura e de escrita numa perspectiva discursiva.

Quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética – código/representação – as concepções de alfabetização foram apresentadas com base na perspectiva do letramento e sua compreensão de que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código, procurando destacar as contribuições da perspectiva histórico-cultural para o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como de crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC; e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados. Os conhecimentos sistematizados foram: aprendizagem do SEA (teorias que explicam); concepções do sistema de escrita; consciência fonológica e alfabetização; aprendizagem das relações fonemas-grafemas e grafemas-fonemas; metodologias de ensino do SEA.

Para o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula e o planejamento da alfabetização, dialogamos com as várias áreas do conhecimento. O trabalho de leitura e com os gêneros textuais visaram a compreender a concepção de alfabetização a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) e em outros textos publicados pelo MEC, aprofundando a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento. Foram feitos planejamentos e análise de projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, além de prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita; estabelecendo relação com os recursos didáticos distribuídos pelo MEC.

Os conteúdos sistematizados foram: os textos a serviço das diferentes perspectivas de alfabetização; diversidade textual em sala de aula (análise de práticas); diversos textos (orais e escritos) e suas relações com as áreas de conhecimento; direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências; direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia; possibilidades de apropriação a partir dos materiais disponibilizados pelo MEC às escolas; relações entre alfabetização e o trabalho com a diversidade de textos nas diferentes áreas do conhecimento; planejamento: diferentes formas de organização do trabalho pedagógico; sequências didáticas e projetos didáticos. Enfim, um trabalho articulado que procurou dar ênfase à educação inclusiva e a heterogeneidade em sala de aula, enfocando os direitos de aprendizagem, à heterogeneidade dos aprendizes e atendendo à diversidade.

A metodologia de trabalho para a ação formativa envolveu a sistematização dos conteúdos e das atividades, por meio do: trabalho de grupo; leitura para deleite; estudo dirigido de textos das unidades e leituras complementares; socialização de memórias; apreciação de vídeos; análise de situações e práticas de ensino nas turmas de alfabetização; análise de relatos de rotinas; oficinas com elaboração de sequências e projetos didáticos, iniciando conversa e uso de brincadeiras, slides, música, jogos didáticos, enfim, uso da literatura infantil; exibição de filme, estudo de textos do material proposto pelo Pnaic; socialização dos recursos didáticos disponíveis nas escolas; exposição dialogada; apreciação de sequências didáticas e projetos didáticos da Educação Especial; orientação das atividades de casa e orientações complementares para a elaboração do plano geral dos municípios e das SRE; enfim, orientações dos aspectos gerais e sugestões acerca da implementação da formação dos professores alfabetizadores nos municípios e nas regionais em que precisavam esclarecidos e reforçados com os professores alfabetizadores e a avaliação da formação.

A Metodologia de trabalho, a fim de focar as temáticas, envolveu a apreciação dos textos dos cadernos e textos complementares, análise das obras complementares encaminhadas pelo MEC; socialização dos modelos de avaliação/registro institucional que são utilizados pelas escolas e redes de ensino, com o objetivo de discutir como é feita a avaliação e aprovação (ou não) dos alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização nas

diferentes redes; reflexão sobre a prática da avaliação em cada município, considerando que os sistemas de avaliação apresentam lacunas que esbarram principalmente nas questões políticas; apresentação de ficha de avaliação de um município como exemplo de uma proposta que contempla as dimensões da alfabetização e enfatiza o trabalho com o texto.

O trabalho de literatura com as turmas de alfabetização foi orientado por perspectivas sócio-histórica e histórico-cultural. Foram desenvolvidos os seguintes objetivos: ler conjuntamente obras distribuídas pelo PNBE e/ou Pnaic, para o ciclo de alfabetização; situar-se em frente a diferentes compreensões da literatura infantil; compreender inter-relações entre literatura infantil e ascensão da burguesia e entre literatura infantil e mercadoria/mercado; relembrar conhecimentos teóricos fundamentais para o trabalho com a literatura no ciclo de alfabetização; compreender algumas relações entre palavra e imagem na constituição de obras literárias infantis; problematizar interações entre as dimensões histórica, estética e pedagógica da literatura infantil; problematizar diferenças entre a leitura de livros, de obras ou de textos literários infantis; problematizar tensões entre leitura, literatura infantil e materiais didáticos que circulam no ciclo de alfabetização; compartilhar e ponderar sobre problemas e dificuldades no trabalho com a literatura na escola; apresentar e discutir critérios para a seleção de obras literárias para o ciclo de alfabetização; apresentar possibilidades de trabalho nas perspectivas sócio-histórica e histórico-cultural com a literatura no ciclo de alfabetização.

Os conteúdos abordaram: a constituição sócio-histórico-cultural da noção de literatura e de literário e da questão do “valor”; inter-relações entre literatura infantil; ascensão da burguesia e mercado/mercadoria; noções elementares sobre os gêneros literários poéticos, narrativos e dramáticos; relações entre palavra e imagem; dimensões histórica, estética e pedagógica da literatura infantil; mediação na leitura de livros, obras e textos literários infantis; tensões entre leitura, literatura e materiais didáticos no ciclo de alfabetização; critérios para a seleção de obras literárias para o ciclo de alfabetização; diferentes possibilidades de trabalho pedagógico com a literatura no ciclo de alfabetização; avaliação da leitura literária no ciclo de alfabetização.

A metodologia utilizada para a orientação com o trabalho de literatura nas turmas de alfabetização se deu a partir de: leitura individual e/ou compartilhada de textos literários e fragmentos de textos críticos, historiográficos e teóricos; aula expositiva dialogada; produção individual e/ou coletiva de textos orais e escritos, autoapresentação e apresentação dos objetivos; breve resgate da memória de leitor e professor; leitura coletiva e comparação (com foco nos propósitos e na construção) de duas obras distribuídas pelo PNBE e/ou Pnaic; discussão de conteúdos a partir das leituras realizadas; partilhamento de dúvidas e angústias concernentes ao trabalho com a literatura na escola; apresentação, a partir de exposição dialogada, de critérios e propostas para fundamentar o trabalho com a literatura infantil no ciclo de alfabetização.

Para dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos pelos orientadores de estudo nos municípios com os professores alfabetizadores, o I Seminário Capixaba do Pnaic, realizado em dezembro de 2013, pela equipe do Pacto/Nepales/Ufes, com o objetivo de promover o debate sobre o tema alfabetização e o Pacto, promoveu momentos como: palestras; relatos de experiências dos orientadores de estudo desenvolvidos com os professores alfabetizadores nos encontros formativos sobre o processo de alfabetização; exposição de materiais pertinentes, objetivando valorizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas do ciclo de alfabetização.

A participação no Seminário Estadual envolveu o público de atores participantes da implantação do Pacto e da implementação das ações formativas no Estado e nos Municípios, contando com a equipe de Coordenação Geral, Supervisão e de Formação da IES/Ufes, os orientadores de estudo dos 1º, 2º e 3º anos que participaram ativamente dos encontros formativos no ano de 2013 e convidados especiais, como autoridades estaduais, reitor da Ufes, secretários estadual e municipais.

Considerando que a avaliação foi um dos assuntos destacados pela equipe de formadores/IES na ação formativa, a fim de fomentar a reflexão em relação aos instrumentos de avaliação e registros utilizados pelos professores alfabetizadores nos Municípios e no Estado, vale destacar que essa também foi uma ação relevante no processo formativo com os orientadores de estudo. O objetivo foi avaliar os encontros formativos, a equipe de coordenação, supervisão e formação do Pacto/IES, os orientares

de estudo, a logística, a estrutura, enfim, os envolvidos, destacando os seguintes aspectos: participação, desenvolvimento, recursos e logística dos encontros formativos, comprometimento da equipe formadora.

Constatamos que os orientadores de estudo avaliaram a ação formativa como positiva e destacaram que se tratou de uma boa oportunidade para a troca de experiências e o compartilhamento de ideias e atividades, um momento de aprendizagem; uma formação com objetivos claros e cumpridos, que sistematizou conhecimentos e atividades por meio de uma metodologia diversificada, que contou com uma equipe formadora muito bem preparada, parceira, orientadora e atenta; com recursos adequados e suficientes, como vídeos, *slides*, textos complementares, bastante e diversos. Ainda nesse contexto de avaliação, deixaram como sugestões e reflexão: a possibilidade de a IES continuar oferecendo oficinas e apresentar trabalhos de pesquisas ou práticas que permeiam a concepção teórica abordada na formação do Pacto e defendida pelo Nepales; a socialização de pesquisas acadêmicas e relatos de experiências de professores das séries iniciais; as atividades exitosas nas turmas de alfabetização; e, por último, que a IES mantivesse vivo esse vínculo com as escolas.

A partir dos dados coletados no Nepales/Ufes e no Sispecto, constatamos que, do panorama estadual de participação da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic em Língua Portuguesa, promovido pelo Nepales/Ufes no ano de 2013, participaram: 78 Secretarias Municipais de Educação, 1 Secretaria de Estadual de Educação e suas respectivas 11 SREs, 1 coordenador geral, 1 coordenador adjunto, 3 supervisores, 79 coordenadores locais, 13 formadores da IES, 300 orientadores de estudo e 5.719 professores alfabetizadores das redes estadual e municipais de ensino.

No contexto das avaliações divulgadas pelo sistema, constatamos nos dados da ANA,⁸ *que as provas aplicadas para as turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização, no ano de*

⁸ A avaliação está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do ciclo de alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização. A ANA produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes.

2013, contemplaram os seguintes eixos: o desempenho de leitura, o desempenho de Matemática e o desempenho de escrita.

O resultado da ANA/2013, no qual estão contemplados os alunos das escolas das redes de ensino estadual e municipal do Espírito Santo que aderiram ao programa em 2012 apontou que o desempenho do eixo estruturante, leitura (quantidade), conforme Apêndice D, que os Níveis II e III obtiveram um número mais elevado de alunos comparado com o número de alunos identificados nos Níveis I e IV.

Nesse caso, entendemos que, com referência à da quantidade de 48.499 de alunos que participaram da ANA aplicada em 2013, no Espírito Santo, ficou distribuída na seguinte sequência (resultado elaborado pela pesquisadora a partir do desempenho e nota explicativa – ANA/2013 (BRASIL, 2014b):

- a) 38,1% do total de alunos/presentes ficaram em Nível II, como *capazes de*: identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete; localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo; identificar o assunto de textos – que pode ser localizado no título ou na primeira linha – em gêneros como poema e texto informativo; inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes, mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal;
- b) 32,1% dos alunos/presentes no *Nível III*, como *capazes de*: inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças; localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica; identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo; identificar relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil; compreender o sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha; reconhecer o significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha;

- c) 17,6% dos alunos no *Nível IV*, como capazes de inferir sentido de palavra em texto verbal; reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional; inferir sentido em texto verbal; reconhecer relação de tempo em texto verbal; identificar o referente de pronome em poema;
- d) 12,2% dos alunos no *Nível I*, como capazes de ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estrutura silábicas canônicas, com base em imagem; ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.

Observamos que as questões elencadas na ANA para o eixo estruturante leitura apresnetam uma articulação com alguns gêneros textuais e elucidam o processo de compreensão desencadeado no momento da leitura. Nesse caso, constatamos, conforme Kato (1985), que o texto é visto como um conjunto de pistas, de informações que podem ser compreendidas pelo leitor por meio da interação leitor/texto, levando-o da decodificação à compreensão ao que está diante dos seus olhos.

De acordo com o MEC, em uma nota explicativa disponível na Plataforma de Devolutivas Pedagógicas do Inep⁹, o panorama nacional, em relação com os resultados da ANA 2013 e 2014, demonstrou que 22,21% dos alunos estão no nível mais baixo de leitura. Isso significa que eles só são capazes de ler palavras, mas não de compreender frases e textos. Em 2013, constatou-se que 24,13% estavam nesse nível – os dados apresentam, portanto, uma pequena evolução no ano de 2014.

O Pnaic iniciou em 2013, enfatizando a Língua Portuguesa. Teve continuidade nos anos de 2014 e 2015, com ênfase em Matemática e nas várias áreas do conhecimento. Nesse contexto, trouxemos, somente, o desempenho do eixo leitura alcançado na ANA/2013, pois, trata-se do ano de implementação do Pacto, com ênfase em Língua Portuguesa (Linguagem), ano do nosso propósito de investigação neste estudo.

⁹ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/mec-divulga-dados-da-ana-2014>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

5.4 OS DOCUMENTOS DA PESQUISA E A SRE/CARIACICA

Compreendemos que os cadernos do Pacto e os planejamentos orientados pela IES/Nepales se tratam de documentos construídos por uma equipe de elaboradores para uma finalidade específica, no caso, a Formação do Pacto. Trata-se de uma produção constituída por meio de discursos diversos, por onde vários passantes se entrecruzaram (CERTEAU, 1994). Segundo Geraldi (1995, p. 6), textos construídos por meio de “[...] um trabalho social e histórico seu e de outros e é para os outros e com os outros”.

Nesse sentido, entendemos os cadernos do Pacto e os planejamentos produzidos e utilizados pelos formadores/IES e pelos orientadores de estudo como um conjunto de textos destinados a um público específico, destinados aos envolvidos na Formação Continuada do Pacto. Documentos constituídos por sujeitos representantes de uma instância governamental, estadual ou municipal, e da universidade em prol de uma política educacional, a fim de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização, que se revelam por meio de “[...] um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham poder” (LE GOFF, 1996, p. 545). Nesse sentido, os discursos que atravessaram essa dinâmica de trabalho foram relevantes e (re)criados em um novo texto, visando à leitura e à escrita como produção do conhecimento, a fim de alfabetizar plenamente todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, compreendemos que os cursistas e os sujeitos envolvidos nas ações do Pacto articularam com os acontecimentos advindos, a fim de transformar as estratégias em ocasiões, numa combinação do que lhe parece estranho com o que já está apropriado e, assim, transformando sua prática e se constituindo em um sujeito mais livre. Em outras palavras, segundo Bakhtin (2011), esse indivíduo age como ser (objeto), executando o proposto, encarando-o a princípio como uma coerção e, em meio à resistência, aproveita a ocasião, na decisão de aliar o que lhe foi imposto às suas vivências e experiências, para obter seus sucessos e tornar-se um sujeito de sentido. Assim, adquire forma no curso das relações sociais, por meio do encontro com o outro (BAKHTIN, 1999). Esse locutor, autor ou coautor, na condição de sujeito, conforme

Geraldi (1997), ao escolher certas estratégias, desescolhe outras e, em certa medida, compromete-se com as estratégias por ele escolhidas e apropriadas.

Portanto, compreendemos os formadores da IES/Nepales/Ufes e os orientadores de estudo da SRE/Cariacica como sujeitos envolvidos de forma direta e indireta na pesquisa e como um grupo de atores e elaboradores de um material destinado à formação discursiva de outros sujeitos. Para tal, interessamo-nos, conforme Ludke e André (1986), por estudar e analisar o que os cadernos do Pacto e os planejamentos têm de único, o que apontam em relação às concepções de leitura. Nesse sentido, entendemos que tanto os autores dos cadernos do Pacto, quanto os formadores e os orientadores de estudo representam uma instância nesse processo de elaboração e implementação da ação formativa. Daí a necessidade de apresentação das instituições responsáveis por esses formadores e orientadores de estudo, no caso, a IES/Ufes, já apresentada, e a Superintendência Regional de Educação de Cariacica.

A SRE/Cariacica representa uma das divisões administrativas de apoio ao órgão central, Secretaria de Estado de Educação (Sedu), em que se executa a política do Governo do Estado na área da Educação, desenvolvendo atividades de ensino para estudantes de todos os níveis da rede estadual. Também presta assistência técnica, supervisão e fiscalização de estabelecimentos municipais e particulares de ensino.

A referida SRE é composta de 43.446 alunos distribuídos em 61 escolas e atende ao Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º segmentos e EM), sendo: 4 escolas do campo; 33 escolas de Ensino Fundamental séries iniciais; 35 escolas de Ensino Fundamental séries finais; 32 escolas de Ensino Médio; 22 escolas atendendo à Educação de Jovens e Adultos; 12 escolas com Educação Profissional com um total de 16 cursos; 6 escolas com Ensino Médio Integrado; 1 escola referência do Sistema Prisional; 1 escola referência do Sistema Iases. Constatamos que 53 escolas têm atendimento especializado; 160 professores prestam atendimento especializado; 69 cuidadores e 43.446 alunos assim distribuídos: Educação de Jovens e Adultos: 6.244 alunos; Ensino

Médio: 14.158 alunos; Ensino Profissional: 997 alunos; Ensino Fundamental – 8 anos – 9.991 alunos; Ensino Fundamental – nove anos – 11.092 alunos.

Vale ressaltar que as Regionais de Educação constituíram suas equipes por meio de um processo seletivo simplificado para a função de orientadores de estudo no âmbito do Pnaic. A seleção foi promovida pela Sedu, em dezembro de 2012, por meio do Edital 085/2012. Assim sendo, a equipe formadora da SRE/Cariacica ficou composta por nove orientadores de estudo, distribuídos por ano/ciclo, de acordo com as inscrições dos professores alfabetizadores, ficando assim dispostas: duas turmas de formação do 1º ano, três turmas do 2º ano e, respectivamente, três turmas do 3º ano, relacionadas para desenvolver e implementar a formação do Pacto com os professores alfabetizadores e cursistas. Além dos orientadores de estudo, também foi constituída uma equipe de apoio às ações do Pacto, contando com um coordenador regional e uma equipe de assessoramento, monitoramento e acompanhamento das ações nas escolas.

Portanto, no ano de 2013, a SRE/Cariacica desenvolveu a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores do Pnaic, conforme orientado pelo Pacto e pela IES, com a carga horária total de 120 horas, sendo 80 horas de encontros presenciais, 32 horas de atividades não presenciais e um Seminário Regional de 8 horas. O panorama de 2013, a partir da adesão e implementação das ações do Pacto, em âmbito regional, foi de: 1 coordenador regional; 5 técnicos de apoio e monitoramento das ações do Pacto nas escolas; 8 orientadores de estudo; 212 professores alfabetizadores cursistas; 6.140 alunos; 33 escolas urbanas; e 4 escolas do campo (rurais).

5.5 APRESENTAÇÃO DOS CADERNOS DO PACTO

O material disponibilizado pelo MEC para a ação formativa do Pnaic se compôs por um *kit* de materiais escritos, constituído por meio dos cadernos, organizados em oito unidades para cada ano/ciclo, nos quais são abordados temáticas diversas sobre a alfabetização. Documentos disponibilizados a todos os envolvidos na Formação do Pacto para os momentos de leitura e de estudos e para o desenvolvimento da formação,

os cadernos que compõem e ajudam a estruturar a formação foram elaborados por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores, e professores da Educação Básica. Todos trabalharam juntos para inserir nos textos sugestões de atividades e reflexões sobre o que pode ser feito em uma sala de aula de alfabetização para que os alunos aprendam a ler e escrever dentro de uma perspectiva social de inclusão e participação (BRASIL, 2012a, p. 34).

O *kit* de materiais escritos do Pnaic é composto por um caderno de Apresentação do Programa; um caderno de Formação de Professores; um caderno de Educação Especial; oito cadernos para cada curso, sendo: oito unidades para os professores do ano 1; oito unidades para os professores do ano 2; oito unidades para os professores do ano 3; oito unidades para os professores das turmas multisseriadas. Passamos a apresentar os cadernos que constituíram o *corpus* desta análise, explicitando sua organização interna e externa.

Figura 1 – Caderno de Apresentação



Fonte: *Kit* de materiais escrito – Pnaic (BRASIL, 2012a)

Figura 2 – Caderno de Formação de Professores



Fonte: *Kit* de materiais escrito – Pnaic (BRASIL, 2012b)

O caderno de Apresentação do Pacto (Figura 1) e o caderno de Formação de Professores: princípios e estratégias formativas (Figura 2) são estruturados por uma capa de cor cinza, folha de rosto, autoria, sumário, apresentação, desenvolvimento e conclusão. Trazem como abordagem as informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação Continuada do Professor Alfabetizador, no âmbito do Pacto e a

reflexão sobre a formação continuada, apresentação dos princípios sobre a formação docente, adotados pelo programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.

Para a produção do material do Pacto, foi constituída uma equipe de elaboradores, envolvendo uma Coordenação, sob a responsabilidade de Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa; autores, leitores críticos e apoio pedagógico; portal; Universidades e Fundações de Pesquisa envolvidas: Universidade Federal de Pernambuco, Fundação Joaquim Nabuco, Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Semiárido, Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Figura 3 – Cadernos da Unidade 1: Ano/Ciclo 1, 2, 3 e Educação do Campo – Pnaic



Fonte: Brasil (2012d, 2012e, 2012f, 2012h)

Os Cadernos da Unidade 1 – ano 1, 2, 3 e Educação do Campo (Figura 3) – foram apresentados sob o formato de cadernos, sem espiral, com 47 páginas cada um, capa dura. As cores das capas e os títulos dos cadernos desta unidade se constituíram assim: 1º ano capa azul, Currículo na alfabetização: concepções e princípios; 2º ano capa laranja: Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem; 3º ano capa verde: Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado; e a capa da multisseriada com as cores das capas dos anos 1, 2, 3.

Figura 4 – Cadernos da Unidade 2 - Ciclo/Ano 1, 2, 3 e Educação do Campo – Pnaic



Fonte: Brasil (2012g, 2012l, 2012p).

Os Cadernos da Unidade 2 – ano 1, 2, 3 e Educação do campo (Figura 4) – foram apresentados sob o formato de cadernos, sem espiral, capa dura, aproximadamente 47 páginas cada um. O título do ano 1: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa; ano 2: Organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento; ano 3: capa verde: Planejamento e organização da rotina na alfabetização; e a capa da multiseriada: cores das capas dos anos 1, 2, 3: Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade.

Figura 5 – Cadernos da Unidade 3 – Ano/Ciclo 1, 2, 3 e Educação do Campo – Pnaic



Fonte: Brasil (2012m, 2012o, 2012r, 2012s).

Os Cadernos da Unidade 3 – ano 1, 2, 3 e Educação do Campo (Figura 5) – foram apresentados sob o formato de cadernos, sem espiral, 48 páginas, capa dura. As cores das capas e os títulos dos cadernos desta unidade se constituíram assim: ano 1 capa azul: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética; ano 2 capa laranja: A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização; 3º ano: capa verde: O último ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos; e a capa da

multisseriada com as múltiplas cores das capas dos anos 1, 2, 3: Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo.

Figura 6 – Cadernos da Unidade 4 - Ciclo/Ano 1, 2, 3 e Educação do Campo - Pnaic



Fonte: Brasil (2012t, 2012u, 2012v, 2012x).

Os cadernos da unidade 4 – ano 1, 2, 3 e Educação do campo (Figura 6) – foram apresentados sob o formato de cadernos, sem espiral, em torno de 50 páginas, capa dura. As cores das capas e os títulos se constituíram assim: ano 1 capa azul: Ludicidade na sala de aula; ano 2 capa laranja: Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias; 3º ano capa verde: Vamos brincar de reinventar histórias e a cor da capa da multisseriada com múltiplas cores das capas dos anos 1, 2, 3: Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo.

Figura 7 – Cadernos da Unidade 5 - Ciclo/Ano 1, 2, 3 e Educação do Campo – Pnaic



Fonte: Brasil (2012n, 2012z, 2012aa, 2012ab)¹⁰.

¹⁰ A fim de proceder a diferenciação de obras com a mesma entrada e ano, a Associação Brasileira de Normas Técnicas preceitua a utilização de letras minúsculas. Dada a quantidade de cadernos do Pnaic, todos publicados no mesmo ano (2012), as letras do alfabeto esgotaram-se na numeração. Desse modo,

Os Cadernos das Unidades 5 – ano 1, 2, 3 e Educação do Campo – foram apresentados sob o formato de cadernos, sem espiral, aproximadamente 48 páginas cada um. As cores das capas e os títulos: ano 1 capa azul: Os diferentes textos em salas de alfabetização; ano 2 capa laranja: O trabalho com os gêneros textuais na sala de aula; 3º ano capa verde: O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas; e a capa da multisseriada composta com cores das capas dos anos 1, 2 e 3: O trabalho com gêneros textuais em turmas de alfabetização.

Figura 8 – Cadernos da Unidade 6 - Ciclo/Ano 1, 2, 3 e Educação do Campo – Pnaic



Fonte: Brasil (2012i, 2012ac, 2012ad, 2012ae).

Os cadernos das unidades 6 – ano 1, 2, 3 e Educação do Campo (Figura 8) – foram apresentados sob o formato de cadernos, capa dura. As cores das capas e os títulos se constituíram assim: ano 1 azul: Planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas; ano 2 laranja: Planejando a alfabetização e dialogando com as diferentes áreas do conhecimento; 3º ano verde: Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares e progressão escolar andando juntas; e a capa da multisseriada com múltiplas cores das capas dos anos 1, 2, 3: Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento escolar.

quando alcançamos a numeração “2012z”, voltamos ao início do alfabeto para dar prosseguimento ao processo. Desse modo, temos as numerações “2012aa” até “2012am”.

Figura 9 – Cadernos da Unidade 7 Ciclo/Ano 1, 2, 3 e Educação do Campo – Pnaic



Fonte: Brasil (2012j, 2012af, 2012ag, 2012ah).

Os cadernos das unidades 7 – ano 1, 2, 3 e Educação do Campo (Figura 9) – foram apresentados sob o formato de cadernos, sem espiral, em torno de 50 páginas, capa dura. As cores das capas e os títulos se constituíram assim: ano 1 capa azul: Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais; ano 2 capa laranja: A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização; ano 3 capa verde: A heterogeneidade em sala de aula e a diversidade das atividades e progressão escolar andando juntas; e a multisseriada com múltiplas cores compostas pelas capas dos anos 1, 2, 3: Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida.

Figura 10 – Cadernos da Unidade 8 Ciclo/Ano 1, 2, 3 e Educação do Campo – Pnaic



Fonte: Brasil (2012ai, 2012aj, 2012al, 2012am).

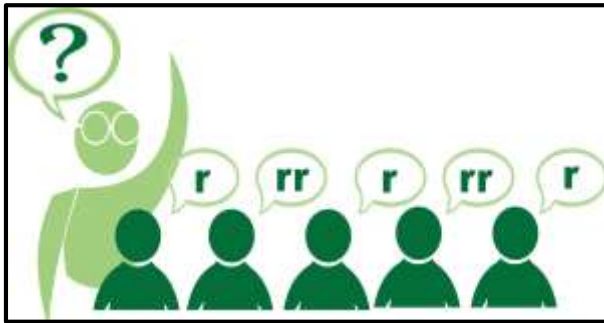
Os cadernos das unidades 8 – ano 1, 2, 3 e Educação do campo (Figura 10) – foram apresentados sob o formato de cadernos, sem espiral, em torno de 48 páginas, capa dura. As capas e os títulos se constituíram assim: ano 1 capa azul: Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem; ano 2 capa laranja: reflexões sobre a

prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças; ano 3 capa verde: Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização; e a multisseriada com múltiplas cores das capas dos anos 1, 2 e 3: Organizando a ação didática em escolas do campo.

Como se pode perceber, aparece, no centro de cada capa das unidades dos anos 1, 2 e 3, uma imagem do mapa do Brasil preenchido com as letras do alfabeto coloridas (azul, laranja, verde e branca); e, no centro da capa do caderno da Educação do campo uma imagem do mapa do Brasil composta pelas letras do alfabeto, apenas na cor branca. Podemos estabelecer uma aproximação dessa figura do mapa do Brasil com a dura realidade apontada nas turmas do ciclo de alfabetização Brasil afora, situação que impactou para que o Pnaic fosse instituído; já as letras do alfabeto lembram o processo de alfabetização, o ensino do código, que, infelizmente, por muitos anos se constituiu da parte para o todo, das letras ao texto, porém, quando invertemos o olhar e enxergamos, como menciona Bakhtin (2003), não mais no sentido dos “métodos” formalistas, mas no sentido de um pertencer à história, o nosso olhar muda não apenas quanto ao que a figura representa, mas passamos a refletir que toda criança tem o direito de ser alfabetizada até os oito anos de idade.

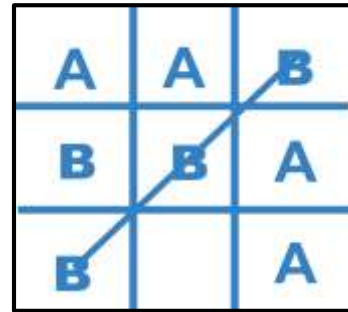
Os cadernos do Pacto são documentos apresentados em formato de caderno e na estrutura de um livro: a capa com os títulos escritos em branco sobre a cor de cada caderno; b) contracapa; c) dados de catalogação; d) relação dos autores participantes; e – sumário; f) introdução – desenvolvimento – complementos relacionados com os temas das unidades; g) sugestões de leituras – leitura complementares. São constituídos por páginas numeradas, que apresentam fundos de páginas ou títulos escritos com a respectiva cor da capa de cada caderno referente ao ano/ciclo. Em algumas páginas, aparecem textos, atividades e imagens como: varal de textos, atividades de encher com letras, quebra-cabeças com letras, dominó de letras, lápis, caderno, caderneta, árvore com letras, sorvetes de letras, sinal da interrogação e exclamação, ampulhetas, situação de rede, enfim, lembram situações de usos no processo de alfabetização das crianças na fase do ciclo de alfabetização, conforme imagens seguintes:

Figura 11 – Imagem do caderno da
Unidade 3 / ano 3



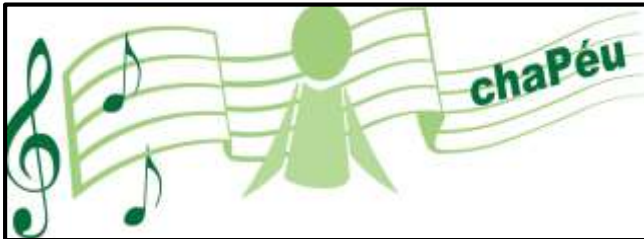
Fonte: Brasil (2012o).

Figura 12 – Imagem do Caderno da
Unidade 1 / ano 1



Fonte: Brasil (2012d).

Figura 13 – Imagem do caderno da
Unidade 2 / ano 3



Fonte: Brasil (2012m).

Figura 14 – Imagem do caderno da
Unidade 2 / ano 3



Fonte: Brasil (2012m).

Figura 15 – Imagem do caderno da
Unidade 3 / ano 2



Fonte: Brasil (2012m).

Figura 16 – Imagem do caderno da
Unidade 3 / ano 2



Fonte: Brasil (2012m).

Figura 17 – Imagem do caderno
da Unidade 3 / ano 1



Fonte: Brasil (2012r).

Figura 18 – Imagem do caderno
da Unidade 3 / ano 2



Fonte: Brasil (2012m).

Essas são algumas figuras retiradas dos cadernos de formação do Pacto, referentes aos anos 1, 2 e 3 de Língua Portuguesa e nos levam a fazer uma relação com o processo de alfabetização.

No sumário os cadernos trazem: a) um título que é sempre o tema central de cada unidade; b) iniciando a conversa (introdução); c) aprofundando o tema (desenvolvimento); d) compartilhando (informações complementares); e) aprendendo mais (sugestões). Na sequência, na página após o sumário, os cadernos de Língua Portuguesa apresentam o detalhamento da equipe de autores que participaram da elaboração e produção dos cadernos. A página relacionada com a autoria traz como destaque as seções em que aparecem os autores de acordo com sua participação: autores dos textos da seção Aprofundando o tema; autores dos relatos de experiência e depoimentos; concepção da sequência de atividades (obras complementares e jogos); concepção do jogo trânsito ortográfico; leitores críticos e apoio pedagógico, revisor, projeto gráfico e diagramação; ilustração e capa.

Tomando como base as informações mapeadas sobre a autoria e a produção, realizamos um quadro (Apêndice C), para a caracterização das seções e dos autores. Na seção Aprofundando o tema, constatamos um total de 23 autores; na equipe de autoria da seção Concepções da sequência de atividades (obras complementares e jogos), uma seção apenas utilizada para o caderno da Unidade 3: três autores; Concepção do jogo trânsito ortográfico, uma seção utilizada apenas na unidade 3: sete autores; os Autores e relatos de experiência, seção compartilhando se compôs de 12 autores; na seção Leitores críticos e apoio pedagógico, a equipe foi formada por 46 autores; a seção Contribuições para a produção dos quadros de Direitos de Aprendizagem foi formada por 50 autores de Língua Portuguesa, um autor de História, um de Matemática, dois de Ciências, dois de Geografia e um de Artes não aparece autoria nos cadernos do Pacto; a seção de Revisores contou com quatro revisores, um revisor para cada duas unidades; a equipe da seção Projeto gráfico e diagramação foi formada por quatro responsáveis; as Ilustrações tiveram um autor; e para Capa identificamos uma equipe de quatro responsáveis.

De acordo com as informações obtidas por meio da seção Autoria, constatamos que a equipe responsável pela elaboração e produção dos cadernos do Pacto em Língua Portuguesa foi composta por docentes e pesquisadores vinculados a universidades públicas federais e estaduais e centros de pesquisas e estudos. Sendo assim, além das informações obtidas nos cadernos do Pacto, identificamos, no documento disponibilizado pelo *site* do MEC, Orientações Gerais do Catálogo 2006¹¹, que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação é composta por Universidades e Centros de Pesquisa e estudos que participam do desenvolvimento e da elaboração dos materiais utilizados para as formações continuadas em âmbito nacional (Estados e Municípios).

Portanto, constatamos a partir das informações complementares obtidas no *site* do MEC, que as Universidades e Centros de Pesquisa e de Estudos são parceiros do MEC na elaboração e produção do material para as Formações Continuadas dos Profissionais do Magistério implementadas e se subdividem em cinco áreas diferentes, dentre elas, Alfabetização e Linguagem.

Na sequência, apresentamos os Centros de Pesquisa e Estudos que compõem a equipe responsável pela elaboração e produção do material para o desenvolvimento do Pnaic: o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel)¹² é um núcleo de pesquisa e extensão do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, que busca desenvolver atividades para melhorar a Educação Básica, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares, e tem, como uma de suas competências, firmar convênios e parcerias que visam à formação continuada de professores da Educação Básica. Teve uma expressiva participação na produção do material do Pacto; o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita é um órgão complementar da Faculdade de Educação de Minas Gerais, criado com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português; o Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de serviços para as Redes Públicas de

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2016.

¹² Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/index.php?option=com_4>. Acesso em: 8 abr. 2016.

Ensino, vinculado à Universidade Federal de Ponta Grossa, primando pela excelência em prestação de serviços educacionais com foco na profissionalização; o Centro de Formação Continuada de Professores, vinculado à Universidade de Brasília, sistematiza e amplia a oferta de oportunidades de formação continuada de professores do ensino público; e o Centro de Formação do Instituto de Estudos de Linguagem que acolhe e dá relevo institucional a uma de suas vocações acadêmicas – a formação de professores – amplamente manifestada na produção intelectual de vários de seus docentes.

Voltando à organização e configuração dos cadernos de Língua Portuguesa do Pnaic, logo após a relação da autoria, encontram-se indicadas as seções que têm a função de explicitar a introdução, o desenvolvimento dos conteúdos e o fechamento de cada unidade. As partes são denominadas como: *Iniciando a conversa*; *Aprofundando o tema*; *Compartilhando e aprendendo mais*. A seção *Iniciando a conversa* se trata de uma breve abordagem do tema em foco para cada unidade, além de apresentar a estratégia de desenvolvimento e a proposição dos objetivos. Para tal, trazemos na sequência os objetivos centrais elencados para as temáticas abordadas em cada unidade formativa:

entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudo utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas no PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC;

aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas do conhecimento;

compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e registro de aprendizagem;

compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;

conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD [*Programa Nacional do Livro Didático*]; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;

planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;

compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;

criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;

entender relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;

compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de usos de obras literárias em sala de aula;

conhecer a importância do uso dos jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;

analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita (BRASIL, 2012a, p. 31).

Os objetivos são contemplados nas diferentes unidades formativas, em uma perspectiva espiral, de modo que cada temática é retomada constantemente e as reflexões aprofundadas. Embora os cadernos da formação continuada em Língua Portuguesa se apresentem organizados em diferentes unidades para cada ano; os objetivos e as temáticas centrais de cada unidade são os mesmos para cada ano/ciclo. Observamos que as unidades apresentam algumas similaridades e particularidades em relação aos conteúdos e objetivos propostos.

Dentre as similaridades, podemos citar as temáticas centrais que foram as mesmas. Quanto às particularidades, serão levadas em conta as especificidades de cada etapa de escolaridade que compõe o ciclo de alfabetização, centrando as discussões nos modos de abordagem dos temas, na escolha dos materiais didáticos e nos planejamentos de aulas voltados a cada ano. A formação no âmbito deste programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão, a fim de estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação (BRASIL, 2012b, p. 28)

Para a efetivação dos objetivos propostos para cada unidade, os cadernos trazem o desenvolvimento teórico das temáticas, por meio de estratégias e atividades diversificadas sugeridas aos formadores e orientadores de estudo, visando à potencialização, à discussão e à reflexão com os professores alfabetizadores, sem deixar de levar em conta as concepções da alfabetização na perspectiva da educação inclusiva. Desse modo, estabelecendo um ensino na diversidade e na construção de estratégias didáticas para que toda criança, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, possa ser alfabetizada e capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais e, assim, participar

do mundo letrado, de demandas sociais e dos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas (BRASIL, 2012b).

De acordo com o Pacto, é com base nas concepções da educação inclusiva que a defesa do ciclo de alfabetização deve ser justificada, pois além de promover o direito do aluno, também movimenta o professor para a mudança de sua prática cotidiana na sala de aula. Assim, irá compreender o que o aluno já sabe e do que precisa e o que pode ser modificado. Entendemos que isso foi possibilitado durante a formação continuada do Pacto, pois apresentou uma proposta de trabalho que procurou articular a teoria e o exercício à prática da reflexividade, ou seja, promoveu um caminho para a realização dessa ação, por meio da reflexão entre prática/teoria/prática. Para tal, o Pacto sugeriu uma relação de atividades permanentes e estratégias formativas desenvolvidas para cada unidade, a fim de potencializar um trabalho mais diversificado e estratégico:

Atividades permanentes:

- a) leitura para deleite; leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;
- b) tarefas de casa e da escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas;
- c) planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes aos encontros;
- d) estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas (BRASIL, 2012a).

Estratégias formativas:

- a) socialização de memórias;
- b) vídeo em debate;
- c) análise de situações de sala de aula filmadas e registradas;
- d) análise de atividades de alunos;
- e) análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula;

- f) análise de recursos didáticos;
- g) exposição dialogada;
- h) elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados;
- i) avaliação da formação (BRASIL, 2012a).

Na seção Compartilhando, os cadernos do Pacto apresentaram informações necessárias e complementares, relacionadas com os objetivos e temas centrais de cada unidade, a fim de levar para o professor alfabetizador sugestões para os textos que foram potencializados nas discussões e reflexões dos encontros formativos, conforme elencados, a partir dos cadernos do Pacto:

- a) unidade 1 (ano 1, 2, 3 e Educação do campo): direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa; acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro; perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma;
- b) unidade 2 (ano 1, 2, 3 e Educação do Campo): direitos de aprendizagem de História no ciclo de alfabetização; materiais didáticos no ciclo de alfabetização;
- c) unidade 3 (ano 1, 2, 3 e Educação do Campo): obras complementares, jogos e possibilidades de usos nas turmas do ciclo de alfabetização, trabalhando com o livro didático em sala de aula, sugestão de jogos envolvendo a ortografia (ano 3); relato de experiência de ensino do Sistema de Escrita Alfabética com o uso do livro didático;
- d) unidade 4 (ano 1, 2, 3 e Educação do Campo): direitos de aprendizagem de Matemática; lista de obras dos acervos complementares do PNLD 2010 e 2013 que favorecem a reflexão sobre conceitos matemáticos; relato de experiência com jogos na sala de aula; relatos de experiência a partir da contação de histórias; sugestão de brincadeiras;
- e) unidade 5 (ano 1, 2, 3 e Educação do Campo): direitos de aprendizagem de Geografia e Ciências; hábitos da higiene bucal; lendo e produzindo verbetes de enciclopédia; aprendendo sobre animais; relato da experiência “Respeito às diferenças”;

- f) unidade 6 (ano 1, 2, 3 e Educação do Campo): projetos didáticos; sequências didáticas; planejamento de ensino;
- g) unidade 7 (ano 1, 2, 3 e Educação do Campo): direitos de aprendizagem de Arte; obras complementares com possibilidades de usos nas turmas de alfabetização; exemplos de quadro de monitoramento de atividades realizadas; relato de atividades a partir do livro didático;
- h) unidade 8 (ano 1, 2, 3 e Educação do Campo): relato de experiência sobre a atividade planejamento da avaliação como forma de monitoramento das aprendizagens; depoimentos de professores; sugestão de roteiro para avaliação do curso.

Podemos observar que se recupera a necessidade de assegurar os direitos de aprendizagem específicos de cada ano do ciclo de alfabetização, o que significa considerar a necessidade de que todos os estudantes tenham acesso, conhecimento e avancem nas suas aprendizagens. Mais uma vez, temos que reconhecer que é partir do direito dos estudantes a uma educação, numa perspectiva da educação inclusiva, que eles terão possibilidade de aprendizagem não somente da leitura e da escrita de palavras isoladas, mas também da leitura, da produção de textos, da oralidade e da discursividade, cumprindo, assim, a alfabetização na sua totalidade, bem como conquistando seu lugar social de um sujeito de direitos (BRASIL, 2012h).

Os direitos de aprendizagem aparecem na seção Compartilhando para serem contemplados nos planejamentos de ensino, a fim de permear a ação pedagógica e delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos (BRASIL, 2012d). Os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa apontam, no eixo Leitura, um norte para o professor e o que se espera que ele ensine a cada ano. Nesse sentido, o aluno poderá: “[...] participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários [...])” (BRASIL, 2012d, p. 30).

Os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa apontam o que as crianças têm o direito de aprender e o que o professor tem como dever de ensinar. Para cada ano do ciclo de alfabetização são elencados os mesmos direitos de aprendizagem, porém são identificados pelas letras: I para Introduzir; A para Aprofundar; e C para consolidar, de acordo com o ano em que cada direito de aprendizagem deve ser atingido pelo aluno. Portanto, ao final de cada ano, o aluno será capaz de (Quadro 2):

Quadro 2 – Eixos de leitura/direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa

Direitos de aprendizagem – eixo leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não verbais, em diferentes suportes	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças	I/C	A/C	A/C
Ler com fluência, em voz alta, em diferentes situações	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente	I/A	A/C	C
Localizar informações em textos de diferentes gêneros, temática, lidos com autonomia	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos diferentes gêneros e temáticas, lidas pelo professor ou outro leitor experiente	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos, diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos, diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em diferentes gêneros, lidos com autonomia	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos	I	I/C	C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso	–	I	A

Fonte: Caderno da Unidade 1 do Pnaic (BRASIL, 2012d)

Os 19 direitos de aprendizagem elencados para o eixo leitura apresentam diferentes finalidades e possibilitam, desde cedo, o contato dos alunos com os gêneros textuais. Portanto, concebem uma abordagem em que a leitura não se resume, apenas à sua atividade inicial, à decodificação de um código, mas se estende a outras atividades mais amplas e complexas. Estabelecem para o leitor um lugar fundamental no ato da leitura; um lugar que se concebe por meio de um conjunto de pistas, de informações apreendidas numa relação de interação leitor/texto para a compreensão. Porém, fica evidente que o trabalho deve ser mediado pelo professor, a fim de que o aluno possa apreender o sentido atribuído pelo autor no texto e atribuir sentido à interação que realiza com o texto.

O professor no decorrer dos três anos do ciclo de alfabetização tem a função de introduzir, aprofundar e consolidar os 19 direitos de aprendizagem específicos, elencados para o eixo leitura. Nesse sentido, o professor das turmas do primeiro deve introduzir e aprofundar conhecimentos específicos relacionados aos direitos de aprendizagem. No 2º ano irão continuar introduzindo alguns direitos, aprofundar e, realizar a consolidação de outros. E no 3º ano, o movimento ou a operação será de aprofundar e consolidar todos os direitos desenvolvidos nos anos anteriores. Portanto, todos os direitos de aprendizagem elencados no material do Pacto, para o eixo leitura deverão ser introduzidos, aprofundados e consolidados, de modo que esse aluno venha desenvolver capacidades para uma leitura fluente e autônoma até o final do terceiro ano do ciclo de alfabetização.

Por último, os cadernos disponibilizam a seção *Aprendendo mais, que motiva o orientador de estudo e o professor alfabetizador cursista, a aprender mais e promove a apropriação dos assuntos em questão em cada unidade. A seção propõe sugestões de leitura como forma de elevar os conhecimentos e suprir informações necessárias, relacionadas com a abordagem das temáticas centrais de cada unidade, além de trazer uma sugestão de atividades aos orientadores de estudo como um roteiro ou planejamento para os encontros presenciais.*

Finalizamos a apresentação dos cadernos de Língua Portuguesa do Pnaic, pontuando que se trata de um material significativo. Propôs aos professores alfabetizadores textos e atividades, a fim de mobilizar momentos de leitura e de reflexão. Quanto à composição

e produção, parece ter sido cuidadosamente construído, pois se apresenta numa estrutura clara e objetiva, além de se tratar de um material de ótima qualidade, de riquíssima fonte de estudo e pesquisa.

6 A PROPOSTA DE LEITURA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

6.1 PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA DO PROGRAMA

Iniciamos o diálogo e a análise, tomando como base um dos princípios centrais apontados pelo Pacto, de que o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos deve ocorrer durante todo o processo de escolarização, e deve ser iniciado na Educação Básica, garantindo acesso aos gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias (BRASIL, 2012b). Nesse sentido, concordamos com Geraldi (2012), quando afirma que os diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade devem ser objeto de programas de ensino em todos os níveis de escolarização, e o papel do professor será o de realizar o processo de elaboração didática de forma a desenvolver no aluno a capacidade de usar esse gênero.

Os direitos de aprendizagem são enfatizados pelo Pacto como um conjunto de pistas/estratégias que possibilitam às crianças desenvolverem habilidades e competências necessárias de leitura e de escrita até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Para que essas habilidades e competências sejam consolidadas nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, o Pacto destaca que se faz necessário potencializar nas turmas de alfabetização conhecimentos envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, de modo que as crianças possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e, posteriormente, agir na sociedade.

O Pacto orienta o acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais e favorece o ingresso das crianças no mundo da escrita e sua participação em situações mais públicas de uso da oralidade. Também destacar que a efetividade desse trabalho requer um planejamento didático que possibilite situações de leitura para que os alunos possam desenvolver estratégias de compreensão de textos (BRASIL, 2012b, p. 7). Para tanto, o professor foi apontado como o sujeito responsável pelas abordagens e o sucesso das ações.

Para isso, os planos de ação das unidades escolares devem contemplar “[...] conhecimentos, habilidades e capacidades que são direitos de aprendizagem das crianças em cada etapa de escolarização [...]” (BRASIL, 2012b, p. 10). Vale ressaltar que apenas contemplar conhecimentos, habilidades e capacidades nos planos de ação ou ensino não garante a efetivação do processo ensino e aprendizagem. Nesse caso, pontuamos que, além de contemplados, precisam ser ensinados e, para esse trabalho, a participação e a intervenção do professor é imprescindível.

A figura do professor é destacada pelo Pacto para a efetivação do ensino. Nesse sentido, foram orientadas estratégias formativas, envolvendo a reflexão-ação-reflexão para que o professor repense sua prática e pense novas possibilidades de trabalho que possam melhorar o seu fazer pedagógico. Para a melhoria da qualidade do ensino, foi sugerida a permanência do mesmo professor na mesma turma, ao longo dos três anos do ciclo de alfabetização. Desse modo, “[...] manter os mesmos professores durante o ciclo de alfabetização é uma boa estratégia de organização do trabalho dos docentes nestes anos iniciais” (BRASIL, 2012b, p. 12). Assim, o professor terá a possibilidade de conhecer de forma mais aprofundada as reais necessidades da sua turma, além da oportunidade de praticar a reflexão-ação-reflexão, evitando a previsão de situações didáticas rotineiras.

O professor é apontado pelo Pacto, em vários momentos, como o mediador e motivador do aluno para que possa ter contato e interagir com a diversidade textual e com as diversas ferramentas/recursos disponibilizados, assim como o orientador de estudo foi pontuado como o estrategista da formação. Nesse caso, vale destacar que os gêneros discursivos (os textos) não falam por si, não nos dizem como podem e devem ser usados e nem para que servem. Portanto, quem diz para que servem e como precisam ser ensinados são os professores, por isso a importância desse sujeito no processo ensino e aprendizagem.

O papel da escola nesse processo é destacado como fundamental, pois, além de discutir coletivamente entre seus pares, também poderá definir temas e indicar quais gêneros discursivos são os mais favoráveis para um trabalho articulado entre as várias áreas do conhecimento, uma vez que a instituição escolar poderá repensar, continuamente, a sua organização, temáticas, espaços, materiais e tempos pedagógicos, possibilitando aos

meninos e às meninas a participação de diferentes situações de leitura. Assim, o professor não será um reproduzidor de métodos que objetiva apenas o domínio de um código linguístico, mas terá mais clareza sobre qual concepção de alfabetização subjaz a sua prática (BRASIL, 2012b).

Para um bom trabalho e a efetivação do processo de alfabetização, o Pacto pontua que, “[...] no mínimo, os alfabetizadores precisam ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento” (BRASIL, 2012b, p. 12). Vale inferir que levar o professor à apropriação e ao conhecimento de apenas uma concepção teórica, o impossibilitará de conhecer outras perspectivas teóricas, além de não reconhecer com clareza a concepção de alfabetização que sustenta sua prática, pois a reflexão-ação-reflexão envolve tanto a teoria quanto a prática. Desse modo, compreendemos que se faz necessário o professor conhecer as várias concepções teóricas que sustentaram ou sustentam as práticas de alfabetização, a fim de compreender qual é a concepção de alfabetização e de leitura que norteia sua prática de ensino.

Observamos que a proposta de trabalho articulada pelo MEC/SEB para a prática do ensino da leitura e da escrita nas turmas de alfabetização se dá na perspectiva do letramento, “[...] a concepção teórica adotada no âmbito do Pnaic é a da alfabetização na perspectiva do letramento” (BRASIL, 2015, p. 21). Vale ressaltar que é a concepção teórica preferencial do MEC, também para as demais turmas da Educação Básica e para outros programas instituídos, conforme identificado em documentos e nos materiais escritos do Pacto:

O texto Referência para o Debate Nacional, Rede de Saberes: Pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral e Gestão Intersetorial no Território, da Série Mais Educação (MEC), lançada em 2009, pelo MEC menciona que O Programa Mais Educação, um programa instituído pelo Governo Federal para a promoção de ações voltadas à Educação Integral, traz elencado na relação de temáticas e atividades propostas para o desenvolvimento das suas ações, a atividade *Alfabetização e Letramento* no Campo do Acompanhamento Pedagógico (BRASIL, 2009).

O caderno de Apresentação do Pacto traz uma referência de que o letramento é também a base teórica nas demais turmas dos anos iniciais da Educação Básica, ao pontuar que: “Assim, assumimos que nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental temos como tarefa básica ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento (BRASIL, 2012b). Como podemos ver, “a partir da estruturação da base legal do Pnaic é definida a linguagem como seu ponto de partida para a reflexão aprofundada sobre o processo de alfabetização com base no *letramento*” (BRASIL, 2015, p. 23).

A confirmação pela perspectiva teórica do letramento no Pnaic fica constatada, também, na relação de objetivos propostos em cada um dos cadernos encaminhados pelo MEC para a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores, em Língua Portuguesa, conforme apresentado a seguir.

Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento (BRASIL, 2012d, p. 5).

Aprofundar conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento (BRASIL, 2012l, p. 5).

Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código (BRASIL, 2012o, p. 5).

Compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC (BRASIL, 2012i, p. 5).

Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos (BRASIL, 2012j, p. 5).

Observamos que as Unidades 1, 2, 3, 5, 6 e 7, referentes aos cadernos de Alfabetização de Língua Portuguesa, apontam, na sua relação de objetivos, uma proposta de trabalho de leitura e de escrita articulada na perspectiva do letramento. Embora as outras unidades não tenham pontuado, de forma direta, o termo letramento nos seus objetivos propostos; o termo aparece na relação dos textos sugeridos para o estudo dirigido,

conforme identificamos no texto nº 4, da página 43, caderno da Unidade 4, do ano 1, intitulado como: “Integração de crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental”, de Silviane Bonaccorsi Barbato, em que autora explicita que os conceitos fundamentais, como alfabetização e letramento, são mobilizados de modo articulado às reflexões sobre o desenvolvimento infantil e suas relações com a cultura.

Concluimos que, a teoria preferencial do MEC, para a Educação Básica e para os demais programas, é a perspectiva teórica do letramento. Uma preferência, segundo Souza (2014a), que carrega em si um devir correspondente à finalidade posta e almejada pelos organizadores e produtores do Pacto. Não podemos desconsiderar que a perspectiva teórica defendida pelo programa em questão e pelo MEC/SEB propõe a aprendizagem progressiva à construção do conhecimento, porém vale destacar que, resumir as discussões e os debates pautados apenas numa perspectiva teórica, talvez não contribua para o conhecimento, pois assim o professor não terá a oportunidade de participar de outras bases teóricas para compreender qual concepção de alfabetização vem sustentando suas práticas de leitura e de escrita.

Constatamos que o Pacto, ao pontuar que não propõe um método específico, não obstante, mas que dá abertura para a abordagem de várias sugestões metodológicas (BRASIL, 2015), se contradiz, pois ao mesmo tempo em que abre espaço para outras abordagens metodológicas, limita-se a uma única perspectiva teórica ao explicitar que “[...] a concepção de alfabetização defendida anteriormente, também se constituem como recursos da formação outros materiais a serem selecionados pelos próprios professores alfabetizadores, que também são importantes no cotidiano escolar” (BRASIL, 2012b, p. 36). Nesse sentido, concluimos que embora o Pacto pareça abrir espaço a outras abordagens teóricas e metodológicas para a ação formativa, o letramento é marcante e, talvez, seja a única perspectiva teórica articulada na ação formativa em muitos estados brasileiros.

Portanto, embora os textos sugeridos para a Formação do Pacto, ora e outra, tenham abordado algumas citações de teóricos e autores como: Vygotsky e Bakhtin, observamos que a formação, conforme proposta, não ampliou as discussões para uma reflexão que tome o texto polifônico e o ato da leitura numa perspectiva discursiva. Uma vez que esses

autores concebem o texto ou o ato da leitura numa relação dialógica, em que o leitor produz sentidos.

Essa questão nos instiga a perguntar: por que autores como Vygotsky, Bakhtin e outros que defendem a Perspectiva Histórico-Cultural, foram, minuciosamente, utilizados como aporte teórico nos textos de leitura dirigida ou sugerida pelo Pacto? Por que algumas questões pertinentes à Teoria Histórico-Cultural não são aprofundadas nos encontros formativos, ou melhor, não foram potencializadas nas reflexões com os professores alfabetizadores para além dos textos indicados pelo Pnaic? Portanto, fazer uso da perspectiva histórico-cultural é encontrar-se com o outro. Esse outro, conforme Orlandi (2012), está inscrito nos textos que lemos e no outro que lê. Nessa perspectiva, o texto não é apenas um produto, mas sim um *locus* dialógico, do qual o leitor não apenas apreende o sentido que está lá, mas também atribui outros sentidos ao dialogar com essas várias vozes e histórias que perpassam pelo texto.

O Pnaic promove a interação social, uma interação que se dá na relação do sujeito com o objeto texto. Propõe um trabalho de leitura que assegura o contato das crianças, desde cedo, com os diversos gêneros textuais e discursivos. Nesse caso, orienta os pressupostos da perspectiva sociointeracionista focados nos textos, e outras abordagens teóricas são mobilizadas, de modo a ampliar os conhecimentos e aprofundar questões específicas do processo de alfabetização. Desse modo, nos textos que tratam da apropriação do SEA, são travados diálogos com a perspectiva construtivista (BRASIL, 2012a).

Para o processo de alfabetização, o Pacto traz como destaque a teoria da psicogênese da língua escrita, defendida por Ferreiro e Teberosky (1985), e apresenta, acerca da apropriação do SEA, um ensino por meio da construção de hipóteses de escrita (níveis de escrita), concebendo que as crianças passam pelas várias fases da escrita: pré-silábica (fase gráfica, mistura de letras, desenhos), silábica (descoberta das sílabas), silábico-alfabética (parte da palavra aplicando a hipótese silábica de que, para se escrever uma sílaba, é necessária apenas uma letra. Costuma usar somente as vogais, porque combina com uma porção de palavras, mas, para eles, em uma palavra, ainda não se pode repetir a mesma letra duas ou mais vezes numa escrita. Nesse nível, a

criança já começa a acrescentar letras na primeira sílaba). Na sequência, vem a fase alfabética (caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafias. Geralmente as crianças já conseguem ler e expressar graficamente o que pensam ou falam. Compreende a logicidade da base alfabética da escrita), que compreende as regularidades do nosso sistema de escrita.

Portanto, a posição defendida pelo Pacto é que as perspectivas construtivista e interacionista de ensino permitem avaliar as conquistas e possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar. Sendo assim, talvez, o Pacto se contraria ao defender que a criança terá suas conquistas passando pelas diferentes fases por meio da construção de hipóteses acerca do SEA, ao conceber o ensino por níveis de escrita, pois muito pouco se distancia dos métodos tradicionais e criticados, além de conceber o mesmo processo de alfabetização tradicional e mecânico, conforme Zappone (2001, p. 55), “principalmente, porque se ocupa de um processamento das partes para o todo [...]”.

Para a autora, trata-se de uma concepção de leitura que tem o foco centrado no leitor/texto/autor. Tem o texto como objeto a ser decodificado e aceito, levando o leitor apenas a compreender as pistas fornecidas pelo autor. Isso nos levou a considerar que a necessidade do professor em frente às turmas de alfabetização é muito relevante, para que esse leitor, conforme diz Zappone (2001), não fique preso apenas às pistas deixadas pelo autor, mas também negocie com as pistas deixadas e produza sentidos. Trata-se, portanto, de uma concepção de leitura, de acordo com Zappone (2001), que busca explicitar um processo sequencial, que leva o leitor, no momento da leitura a puxar ou desencadear alguns elementos armazenados que resultam na compreensão do texto. Porém, vale destacar que, embora o processo leve o leitor a puxar conhecimentos prévios e de mundo, talvez lhe possibilite apenas interagir com as pistas deixadas pelo autor para chegar à compreensão do texto. Podendo, o leitor não estabelecer novas pistas ou produzir outros sentidos.

Nesse sentido, concordamos com Zappone (2001), ao mencionar que o contexto do leitor não se dá nessa concepção, pois o sentido não está no texto nem no autor, mas no leitor. Nesse caso, se a escola e o professor não tiverem claramente uma ação compreendida

em relação ao processo de construção acerca do SEA e da leitura, o ensino poderá não possibilitar os avanços das crianças, para além da compreensão.

Por essa via, entendemos, dentre as proposições apontadas pelo Pnaic, que o professor deve conhecer muito bem seus alunos, a fim de possibilitar, além do contato dos alunos com a diversidade textual, também um ambiente de aprendizagem, bem como estabelecer o ensino. Precisa ser a ponte entre o texto e o aluno, para que ele compreenda a leitura como uma atividade importante no contexto escolar e também para sua vida fora do espaço da escola. O professor precisa possibilitar aos alunos o diálogo e a resposta por meio de perguntas/respostas e pistas fornecidas pelo autor e pelos demais sujeitos instaurados no texto. Bakhtin (1999, p. 290) vai dizer que:

[...] o texto cujo sentido ‘não está lá’, mas é construído, considerando-se, para tanto, as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude responsiva. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as [...], uma vez que ‘toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz’.

Assim como a maior parte dos documentos curriculares brasileiros propõe o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita como foco central do trabalho de Língua Portuguesa, o Pnaic contemplou princípios discutidos por meio dos textos nos encontros presenciais da Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores, materializados e concretizados por estratégias formativas que, de acordo com o caderno de Princípios Formativos do Pacto, foram denominadas de atividades permanentes e formativas. Estratégias sugeridas para o desenvolvimento do trabalho com a leitura, que se efetivam por meio da leitura oralizada, leitura silenciosa, individual e coletiva.

Portanto, observamos a partir das estratégias e atividades sugeridas que o programa não traz grandes inovações em relação às estratégias e atividades propostas para o trabalho de leitura, porém precisamos considerar que faz um resgate da “leitura deleite”, com o objetivo de o aluno desfrutar o prazer do texto, sem exigir resultados, talvez como forma de contribuir e agregar elementos aos momentos de contação de história para as turmas de alfabetização, uma vez que a contação de história, ou a leitura oralizada pelos alunos se encontra em desuso nas turmas de alfabetização.

Nesse sentido, a fim de conhecermos as atividades sugeridas pelo Pacto para a articulação do trabalho de leitura nos encontros formativos e, automaticamente, reproduzidas pelos alfabetizadores nas suas salas de aula, apresentamos os tipos de leitura mais recorrentes sugeridos pelos cadernos do Pacto para os momentos de formação.

Leitura deleite – uma atividade de leitura que favorece o contato do professor com os textos literários diversos, multiplicando-os para a sala de aula. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes.

Leitura de textos (prévia) – leitura prévia dos textos, que levaram o professor a realizar a leitura anterior ao encontro para movimentar possibilidades de discussão nos encontros. Uma leitura não obrigatória, ficando a cargo do professor que poderá aprofundar seus conhecimentos a partir do tema em questão para o encontro.

Leitura dirigida dos textos (aprofundando o tema) – uma leitura obrigatória, silenciosa ou oralizada, coletiva ou individual, que contribui para a reflexão e compreensão de princípios que orientam as práticas dos professores. Seria a leitura direcionada e orientada pelo formador ou pelo professor em sala de aula, para que dê sustentação à discussão que será formentada posteriormente em relação ao assunto ou tema abordado.

Leitura compartilhada – uma leitura complementar que tem a função de levar aos professores informações e elementos além dos trabalhados nos encontros, ou seja, um movimento em que o professor poderá buscar mais informações ao que foi proposto no encontro. A cada leitura compartilhada era proposto uma novidade: direitos de aprendizagem, relatos de experiências, orientações para elaboração de fichas e outros.

Leitura sugerida (aprendendo mais) – uma leitura não obrigatória, porém complementar a cada tema discutido nos encontros presenciais, podendo os professores realizá-la por meio dos textos sugeridos como busca de informação complementar ao tema em questão de cada unidade ou a partir dos endereços eletrônicos orientados

Socialização de memórias – leitura de memórias de docentes distantes ou próximos. Pode acontecer de maneira associada a um determinado tema a ser trabalhado na formação, como as memórias de alfabetização, ou abordando aspectos mais gerais. São propostas de atividades de resgate de experiências realizadas oralmente ou por escrito.

Apreciação de vídeos – talvez não se trate diretamente de uma atividade de leitura, porém como envolverá a compreensão, subentendemos como uma atividade que exige atenção e concentração para a apreciação do assunto ou tema abordado, nesse caso uma leitura pretexto, como fomento para um debate ou para potencializar discussões nos encontros (BRASIL, 2012a).

Vale arriscar que, talvez, as atividades e os tipos de leitura, conforme propostos nas sugestões de atividades para a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores, talvez, tenham sido revertidos pelos professores como ações didáticas para as salas de aula nas turmas de alfabetização.

Nesse sentido, inferimos que, se o orientador de estudo não levar o cursista a compreender que a leitura, ou o ato de ler, se constitui numa perspectiva discursiva, de maneira que os cursistas/leitores estabeleçam o diálogo com as várias vozes instauradas no texto, assim estabelecendo diálogo com o autor e as pistas por ele deixadas, além de fornecer novas pistas e produzir sentidos. Talvez, as atividades de leitura, conforme elencadas pelo material do Pacto possam ter possibilitado ao leitor alcançar apenas a compreensão do texto. Nesse caso, Zappone (2001) vai dizer que, o leitor não se constituiu como instância comunicativa no processo de leitura.

Diante dos apontamentos em relação às concepções teóricas e metodológicas adotadas pelo programa, entendemos que a proposta de trabalho de leitura do Pacto se delineia por meio de uma perspectiva que teve como objetivo a interação social. Desse modo, constatamos que não conseguiu direcionar as reflexões com os professores alfabetizadores para além do que está posto nos textos ou nos cadernos, pois não abriu espaço para que os professores dialogassem com outros autores e outras concepções de leitura, além dos conceitos de alfabetização e de leitura sustentados pelo programa.

Nesse caso, concordamos com Souza (2014a), quando menciona que os sujeitos que regem e movimentam o curso de Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores do Pacto são sujeitos histórico-culturais, e o conteúdo programático dos cadernos norteia a formação apenas para a interação social, mas não expressa, necessariamente, o movimento que ocorre na vida desses sujeitos, que requer uma abordagem numa perspectiva discursiva, para que o leitor produza outros sentidos.

6.2 DISCUSSÃO E RESULTADOS: CONCEPÇÕES DE LEITURA DOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PNAIC

Neste tópico de análise, apresentamos os resultados alcançados ao estabelecermos um diálogo com o *corpus* de pesquisa e com as concepções de leitura. Para as análises, dialogamos com as atividades, estratégias, atitudes e objetivos de leitura disponibilizados nos cadernos do Pnaic, encaminhados pelo MEC para a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores, sem perder de vista a concepção de leitura e de texto que defendemos sustentada numa perspectiva discursiva.

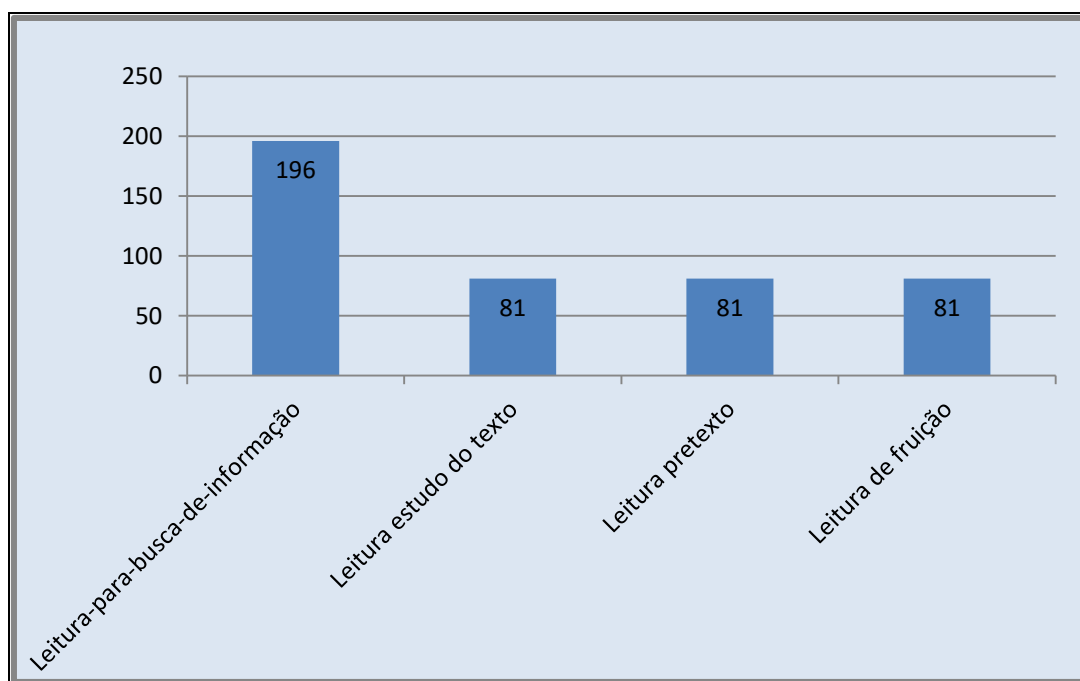
Conforme demonstrado no tópico anterior, a concepção teórica defendida pelo Pacto para a sua proposta de trabalho de leitura e de escrita é sustentada pela perspectiva teórica do letramento, tomando como pressupostos metodológicos o interacionismo a fim de desenvolver o trabalho de leitura, porém outras abordagens foram mobilizadas, de modo a ampliar os conhecimentos e o aprofundamento do trabalho com os diversos gêneros discursivos. Para a apropriação do SEA, foram travados diálogos com a perspectiva construtivista. Esses pressupostos e abordagens, por sua vez, expressam uma concepção de leitura e de texto que legitima e sustenta o trabalho de leitura nas turmas de alfabetização. Assim, apontaremos, neste tópico, a concepção de leitura e de texto legitimada pelo Pnaic, a fim de compreendermos o perfil de leitor que se desejou formar.

No contexto das análises, constatamos que vale conhecer as atividades e estratégias propostas pelo Pacto para a mobilização dos momentos de leitura e de reflexão dos professores alfabetizadores, a fim de que possamos compreender a concepção de alfabetização e de leitura legitimada pelo programa, pois, com certeza, essas atividades e estratégias de leitura, conforme implementadas, foram revertidas em ações didáticas pelos professores cursistas.

Os textos sugeridos nos cadernos do Pacto para a ação formativa foram distribuídos por meio de seções específicas, para facilitar o manuseio e a orientação de leitura dos professores cursistas durante a formação. A fim de demonstrarmos a finalidade e em qual seção específica ficaram disponibilizados os textos sugeridos pelo Pacto para os

momentos de leitura, realizamos um levantamento e identificamos que: a seção *Iniciando a Conversa* se compõe de 32 textos, que tiveram a intenção de apresentar um resumo, as temáticas e os objetivos de cada unidade; a seção *Aprofundando o Tema* totaliza 81 textos, com o objetivo de promover a leitura e o estudo dirigido dos encontros presenciais em relação às temáticas propostas para cada unidade; a *Leitura Compartilhada*, com 164 textos, constitui-se de textos que tiveram o objetivo de levar informações complementares ao cursistas, dentre as quais está a leitura deleite; a seção *Aprendendo Mais*, totalizando 162 textos, é a seção dos textos indicados e sugeridos para a leitura a mais, a fim de levar aos professores alfabetizadores uma leitura suplementar, a leitura para busca de informações ou para pretexto. Dentre os 439 textos tabulados, verificamos quatro tipos de leituras mais recorrentes. Para uma visão mais ampliada, apresentamos a seguir um gráfico com os tipos de textos mais recorrentes elencados nos cadernos de Língua Portuguesa do Pnaic.

Gráfico 1 – Tipos de leitura mais recorrentes nos cadernos Pnaic – Língua Portuguesa



Fonte: elaborado a partir dos cadernos de Língua Portuguesa do Pnaic – Brasil (2012d, 2012e, 2012f, 2012g, 2012h, 2012i, 2012j, 2012l, 2012m, 2012n, 2012o, 2012p, 2012q, 2012r, 2012s, 2012t, 2012u, 2012v, 2012x, 2012z, 2012aa, 2012ab, 2012ac, 2012ad, 2012ae, 2012af, 201ag, 2012ah, 2012ai, 2012aj, 2012al, 2012am).

Constamos, portanto, 196 recorrências que correspondem à leitura-como-busca-de-informação, que tiveram o objetivo de levar informações complementares aos cursistas; na sequência, 81 recorrências que correspondem à leitura-para-estudo-do-texto, tendo como finalidade aprofundar o tema de cada unidade; 81 recorrências que correspondem à leitura-como-pretexto, que são leituras que servem de pretextos para outras atividades; e por último, 81 recorrências que correspondem à leitura-fruição, tendo como objetivo levar o texto despojado e descontraído aos leitores e ouvintes.

Portanto, esses são os quatro tipos de leitura mais recorrentes propostos para a ação formativa, que exemplificaram algumas alternativas de entrada do texto no contexto do Pacto. Dentre as atividades e os textos propostos para a ação formativa do Pacto, a interação foi uma intenção marcante, a fim de que o leitor estabelecesse sentidos com o solicitado nos enunciados das atividades e construísse um objetivo de leitura com os textos. Conforme Zappone (2001), quando o leitor formula um objetivo para a leitura, há uma melhor intenção com o texto, pois compreender a intenção do outro é uma forma de diálogo. Quando dialogamos com o sentido que o outro deixou, fazemos corresponder à sua compreensão uma série de vivências e experiências nossas. Nesse caso, concordamos com Geraldi (1997), que afirma que se entendermos o outro por meio dos acontecimentos interativos e do diálogo, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão se faz presente.

Constatamos que os objetivos propostos pelo Pacto conseguiram mobilizar a interação do leitor com o objeto texto e a interação do leitor/texto/outro. Observamos que as situações de leitura planejadas se centraram ora em momentos individuais, ora coletivos, por meio da: leitura individual e coletiva, leitura em pequenos e grandes grupos, leitura compartilhada, leitura silenciosa e oralizada etc. Porém, concordamos que, embora tenham se constituído, conforme Geraldi (1997), como fios condutores da reflexão, também exigiram dos orientadores de estudo, diante do “mundo dado”, a inspiração para promover o diálogo, pois “[...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno e também no retorno [...]” (FOUCAULT apud GERALDI, 1997, p. 185).

Observamos que as atividades e as estratégias sugeridas para os momentos de leitura foram a cada passo ditadas pelos objetivos pretendidos. Os objetivos foram os

responsáveis por despertar nos professores aquilo que realmente interessou para atribuição de sentidos. A fim de obtermos uma visão mais ampliada dos objetivos propostos para o trabalho de leitura com os professores alfabetizadores na ação formativa, elaboramos a tabela seguinte:

TABELA 3 – OBJETIVOS PROPOSTOS PARA OS MOMENTOS DE LEITURA

Atividades/finalidades	Unidades identificadas	Recorrências
1 – Ler leitura deleite	Todas as unidades	69
2 - Ler o texto	Todas as unidades	49
3 - Ler a seção	Todas as unidades	32
4 - Ler em pequenos grupos	Unidades 3,5,6,7,8	13
5 - Ler um dos textos sugeridos ou da seção	Unidades 1, 2,3, 4, 5, 6	9
6 - Ler um relato/depoimento/experiência	Unidades 4,5,6,7,8	8
7 - Ler e discutir	Unidades 3, 4, 5,6, 7	7
8 - Ler o quadro de direitos de aprendizagem	Unidades 1, 4, 5	6
9 - Ler de forma/modo compartilhado	Unidades 3, 4, 6	4
10 - Fazer ou realizar leitura compartilhada	Unidades 3, 4, 5	4
11 - Ler coletivamente	Unidades 1,4,7,8	4
12 - Ler resenhas	Unidade 7	3
13 - Ler individualmente	Unidade 7	2
14 - Ler em grupo	Unidades 4, 5	2
15 - Ler em grande grupo	Unidade 8	2
16 - Ler e elaborar	Unidade 6	1
17 - Ler sequência didática	Unidade 6	1
18 - Rer o texto	Unidade 1	1
Total de objetivos tabulados: 18	Total geral	217
Total de objetivos recorrentes: 15	Total de recorrentes	214
Total de objetivos não recorrentes: 3	Total de não recorrentes	3

Fonte: elaborada a partir dos cadernos de Formação em Língua Portuguesa do Pnaic – Brasil (2012d, 2012e, 2012f, 2012g, 2012h, 2012i, 2012j, 2012l, 2012m, 2012n, 2012o, 2012p, 2012q, 2012r, 2012s, 2012t, 2012u, 2012v, 2012x, 2012z, 2012aa, 2012ab, 2012ac, 2012ad, 2012ae, 2012af, 201ag, 2012ah, 2012ai, 2012aj, 2012al, 2012am).

Como podemos ver, os 18 objetivos de leitura que mobilizaram os momentos de leitura tiveram como principal objetivo promover a interação dos cursistas com o objeto (texto), por meio do “ler, reler, fazer leitura”. O verbo “ler” é recorrente em 16 momentos de leitura, dentre os 18 objetivos elencados. Os demais momentos se constituíram pelo ato do reler e fazer leitura. Dos 18 objetivos elencados, identificamos 15 recorrências (aparecem mais de uma vez), totalizando 214 momentos, e três não recorrentes, totalizando três momentos de leitura.

Portanto, inferimos que a leitura mobilizada por meio dos objetivos apontados, talvez tenha possibilitado ao leitor apenas a interação e a compreensão, caso o orientador de estudo, no papel de interlocutor, não tenha articulado um trabalho para além do sugerido para a ação formativa, pois, “a construção do leitor opera a partir do trabalho do outro” (GERALDI, 1997, p. 168), e o novo se materializa no encontro concreto com cada leitura e no encontro com esse outro. Nesse contexto, compreendemos que a figura do orientador de estudo, como interlocutor, foi relevante, pois pôde apontar caminhos para que essa relação, segundo Geraldi (1997), se concretizasse em um trabalho conjunto, compartilhado dos sujeitos, para além da interação. Nesse caso, concordamos com Zappone (2001), quando diz que se não houve a interferência do orientador de estudo, esse leitor/cursista não se constituiu em instância comunicativa no ato de leitura.

Assim como analisamos os objetivos propostos, também procuramos observar as atividades sugeridas para os momentos de leitura. Um dos aspectos observados foi que, nos enunciados, foi explicitado um comando orientador, indicando se a atividade era de caráter individual ou coletivo, conforme apontam os exemplos seguintes:

Quadro 3 – Exemplo de atividade centrada na interação leitor/texto

Ler o texto 2 (Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização?): resgatar as experiências vivenciadas como estudantes e professores, identificando as concepções de ensino subjacentes às vivências.

Fonte: Atividade extraída da Unidade 1, ano 1 (BRASIL, 2012d).

Quadro 4 – Exemplo de atividade centrada na interação leitor/texto/outro

- Ler um dos textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura” e elaborar uma questão a ser discutida com o grupo (decidir coletivamente qual texto será discutido).

Fonte: Atividade extraída da Unidade 8, ano 2 (BRASIL, 2012aj).

Quadro 5 – Exemplo de atividade centrada na interação leitor/texto/outro

Ler em grupo os quadros de “Direitos de aprendizagem - em Língua Portuguesa”; analisar o instrumento de avaliação disponível no Portal, para identificar quais direitos de aprendizagem estão contemplados no instrumento.

Fonte: Atividade extraída da unidade 1, ano 1 (BRASIL, 2012d).

Como podemos observar, são atividades rotineiras, direcionadoras e comuns. A interação, nesse caso, ficou a cargo do orientador de estudo. Nesse sentido, compreendemos que as atividades de leitura assim como os objetivos analisados possibilitaram ao leitor a interação com o objeto/texto, com o autor ou com os colegas de curso.

A partir de um levantamento e tabulação que realizamos do total geral das atividades de leitura sugeridas nos planejamentos para ação formativa, constatamos que as atividades propostas apresentaram uma variação de foco que ora ficou centrada no leitor/texto, ora no leitor/texto/outro, conforme procuramos demonstrar na tabela seguinte:

TABELA 4 – VARIAÇÃO DO FOCO DAS ATIVIDADES DE LEITURA SUGERIDAS PELO PACTO

Ano 1, 2, 3 e educação do campo - unidades	Atividades de leitura centradas na interação leitor/texto	Atividades de leitura centradas na interação leitor/texto/outro
Unidade 1	7	26
Unidade 2	10	22
Unidade 3	4	19
Unidade 4	6	30
Unidade 5	8	25
Unidade 6	6	33
Unidade 7	8	30
Unidade 8	5	35
Total	54	220

Fonte: elaborada a partir dos Cadernos de Língua Portuguesa do Pnaic – Brasil (2012d, 2012e, 2012f, 2012g, 2012h, 2012i, 2012j, 2012l, 2012m, 2012n, 2012o, 2012p, 2012q, 2012r, 2012s, 2012t, 2012u, 2012v, 2012x, 2012z, 2012aa, 2012ab, 2012ac, 2012ad, 2012ae, 2012af, 201ag, 2012ah, 2012ai, 2012aj, 2012al, 2012am).

Portanto, dentre as 274 atividades propostas para a mobilização do trabalho de leitura com o grupo de cursistas, observamos que, inicialmente, tiveram o foco centradas no texto, momento da leitura individual, em que o leitor recuperou o sentido do texto, por meio do comando dado para a leitura: leia o texto, leia um dos textos sugeridos e faça uma pergunta, ler a seção “iniciando a conversa” etc. Na sequência, esses sentidos somados aos outros vividos particulares dos demais cursistas, constituíram-se por meio da interação entre o leitor/texto/outro, por meio de comandos do tipo: realizar a leitura compartilhada e discutir em grande grupo, ler o texto em grupo etc.

Desse modo, aferimos que 20% do total geral das atividades de leitura sugeridas para a ação formativa do Pacto constituíram o foco centrado na interação texto/leitor, momento da leitura individual do leitor com o texto. E 80% das atividades tiveram o foco centrado na interação leitor/texto/autor, momento em que os leitores interagiram com o autor ou com os demais colegas de curso, a partir do comando dado pelo orientador de estudo, a fim de dialogarem com as pistas deixadas pelo autor, conforme demonstra o gráfico seguinte:

Gráfico 2 – Foco das atividades de leitura sugeridas para os encontros presenciais



Fonte: cadernos de Língua Portuguesa do Pnaic – Brasil (2012d, 2012e, 2012f, 2012g, 2012h, 2012i, 2012j, 2012l, 2012m, 2012n, 2012o, 2012p, 2012q, 2012r, 2012s, 2012t, 2012u, 2012v, 2012x, 2012z, 2012aa, 2012ab, 2012ac, 2012ad, 2012ae, 2012af, 201ag, 2012ah, 2012ai, 2012aj, 2012al, 2012am).

Nesse contexto, constatamos que o Pacto para o trabalho de leitura apontou modelos que tiveram seu foco ora centrado no texto (modelos ascendentes de leitura), ora no leitor por meio das teorias cognitivas (modelos descendentes de leitura) e também na interação leitor/texto (modelos interacionais), caracterizada por Zappone (2001) como uma forma de interação, que influenciou e, ainda influencia o trabalho de leitura na atualidade.

Concluimos, sobre o conjunto de atividades tabuladas, que a maior parte procurou levar o leitor a recorrer ao conhecimento prévio, linguístico, textual, abarcando também o conhecimento de mundo, possibilitando outros elementos, como as inferências, elaboração de hipóteses, um modelo de leitura que possibilitou a interação entre os sujeitos e o texto. Nesse caso, esse leitor/cursista, ao recorrer aos conhecimentos prévios

e de mundo, conseguiu estabelecer uma compreensão mais completa e efetiva dos textos, além da interação.

Portanto, baseando-nos nas análises realizadas, compreendemos que a concepção de leitura legitimada pelo Pacto para o ensino da leitura não se trata de mero código, uma compreensão mecânica ou de decodificação. O texto não é compreendido apenas como instrumento de comunicação, mas é o objeto de interação dos sujeitos sociais, e o professor, nesse processo, é considerado muito relevante, pois:

Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo (GERALDI, 1997, p. 18).

Assim sendo, constatamos que o Pacto concebe o texto para o ensino da leitura como objeto e ferramenta de interação entre os sujeitos falantes. Desse modo, não é visto como representação mental, ou um produto lógico do pensamento. Compreendemos que subjaz a esse conceito de texto e de leitura uma concepção de leitura que se distancia de uma mera atividade de extração de ideias do autor, nesse caso, conforme Zappone (2001, p. 55): “[...] supõe para o leitor uma posição de um sujeito no processo de significado e não de um mero receptor de ideias vinculadas pelo texto e pelo autor”.

Dentre as concepções teóricas sustentadas pelo Pnaic, especialmente, no que se refere à apropriação do SEA, o Pacto parte “[...] do pressuposto de que as crianças constroem ideias ou hipóteses sobre a escrita [...]” (BRASIL, 2012i, p. 7). Compreendemos que um leitor formado nessa concepção de leitura, em que o texto, processa elementos componentes, começando pelas letras, continuando com palavras, frases, conforme Solé (1998), corre o risco de se constituir por meio de um processo sequencial.

Embora se sustente “[...] em uma perspectiva sociointeracionista, em que os eixos centrais do ensino da língua materna são a compreensão [...], e [...] os interlocutores são constituídos como participantes de um processo de interação” (BRASIL, 2012j, p. 18), analisamos que o Pacto recorre ao modelo interativo, assim talvez correndo o risco de que:

o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o de letras, palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim através de um processo ascendente. [...] através do método descendente [...] o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas buscadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como aprendem as estratégias que tomarão como compreensão (SOLE, 1998, 24).

Assim, é visto que o programa orienta o texto como objeto de interação entre os sujeitos, porém não fica claro que o texto seja, de acordo com Geraldi (1997), o ponto de partida para um conhecimento além da interação e integração desses sujeitos e interlocutores. O texto ganha o lugar de interação em que a ênfase está, portanto, no leitor/texto/autor, postulando uma concepção interacionista de leitura (SCHWARTZ, 2006). O texto, mesmo com todas as suas marcas, deixa de ser compreendido apenas como instrumento de comunicação e o sentido é construído na interação leitor/texto/autor, a partir da qual se estabelece a compreensão leitora.

Portanto, concluímos as análises dos cadernos, pontuando que a proposta de leitura do Pnaic sustenta um conceito de texto e de leitura no qual subjaz uma concepção de leitura centrada na interação leitor/texto/autor, ressaltada por Zappone (2001) como cognitivo-processual, que entende que o ato de ler se dá na interação com o texto, sem levar em conta as vivências e experiências dos leitores em formação. Embora seja articulada uma abordagem em que tanto os elementos advindos do texto quanto os desencadeados pelo leitor entram em jogo no momento da leitura, compreendemos que esse último não ultrapassará a compreensão ao participar desse processo sequencial.

6.3 O QUE MOSTRAM OS PLANEJAMENTOS DOS FORMADORES/UFES/NEPALES E DOS ORIENTADORES DE ESTUDO/SRE/CARIACICA

Trabalhar o documento em si mesmo e interrogá-lo em sua imanência é o princípio metodológico que converte o documento em momento [...] 'fazemos falar' nos documentos os sujeitos que cremos estar por trás deles. [...] o *planejamento* é uma pista; dificilmente poderemos sustentar que quem fala ali é determinada pessoa ou instituição (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 43-44, grifos da autora).

Compreendemos que os planejamentos produzidos e usados para a formação dos professores foram constituídos por meio de documentos e discursos que representaram um acontecimento no qual os formadores e orientadores de estudo estavam inseridos. De acordo com Le Goff (2003), o material contém vestígios e pistas, aos quais atribuímos outros sentidos, além daqueles já instaurados. Conforme Mignot e Cunha (2006), tornamos vivo o que, pela passagem do tempo, poderia ser arquivado ou esquecido.

Na sequência, a partir de um levantamento e mapeamento previamente realizado dos planejamentos construídos e utilizados pela equipe de formadores/IES/ufes e pelos orientadores de estudo da SRE/Cariacica, destacamos na Tabela 5 alguns elementos que entendemos ter relevância nos referidos documentos.

**TABELA 5 – PLANEJAMENTOS: LÍNGUA PORTUGUESA - IES/UFES
SRE/CARIACICA – 2013**

Instituição	Unidade/Ano/Ciclo para referência dos PIs	Planejamentos analisados	Encontros
Ufes/Nepales	Unidade 1 Ano 1, 2, 3	3	12
	Unidade 2 Ano 1, 2, 3	3	6
	Unidade 3 Ano 1, 2, 3	3	12
	Unidade 4 Ano 1, 2, 3	3	6
	Unidade 5 Ano 1, 2, 3	3	12
	Unidade 6 Ano 1, 2, 3	3	12
	Unidade 7 Ano 1, 2, 3	3	6
	Unidade 8 Ano 1,2,3	3	6
Total/Ufes	Unidade 1 a 8	24	78
SRE/Cariacica	Unidade 1 Ano 1,2,3 e Ed. Campo	4	12
	Unidade 2 Ano 1,2,3 e Ed. Campo	4	8
	Unidade 3 Ano 1, 2, 3 e Ed. Campo	4	12
	Unidade 4 Ano 1, 2, 3 e Ed. Campo	4	10
	Unidade 5 Ano 1, 2, 3 e Ed. Campo	4	12
	Unidade 6 Ano 1, 2, 3 e Ed. Campo	4	12
	Unidade 7 Ano 1, 2, 3 e Ed. Campo	4	10
	Unidade 8 Ano 1, 2, 3 e Ed. Campo	4	8
Total /SRE	Unidades 1 a 8	32	84
Total geral	Ufes/Nepales SRE/Cariacica	56	162

Fonte: Planejamentos construídos/utilizados para a Formação Continuada do Pacto – 2012 (ver Apêndice B).

A tabela apresenta a instituição formadora, a unidade referente a cada caderno de Língua Portuguesa do Pnaic, o ano e o ciclo envolvido, a quantidade de planejamentos e de encontros programados e construídos para cada momento da ação formativa. De acordo com o levantamento realizado, mapeamos um total de 162 encontros formativos que tiveram o objetivo de desenvolver as temáticas e os conteúdos sugeridos em cada um dos cadernos do Pacto. Foram construídos 56 planejamentos de ações pela IES formadora, que deram sustentabilidade aos formadores e orientadores de estudo para a implementação da Formação Continuada de Língua Portuguesa.

Observamos que os discursos que sustentam a proposta de leitura da IES/Ufes promotora da Formação Continuada do Pacto no Espírito Santo são fundamentados na perspectiva histórico-cultural, por meio da abordagem discursiva para a produção de sentidos. Por sua vez, expressam uma concepção de leitura e de texto que reconhece “[...] a língua não só como uma estrutura, mas, sobretudo como um acontecimento” (ORLANDI, 2001, p. 19), conforme explicitam alguns objetivos elencados nos planejamentos dos formadores/IES e dos orientadores de estudo/SRE/Cariacica (constam do Apêndice B):

Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e na perspectiva histórico-cultural (PLANEJAMENTO DA UNIDADE 7, ANO 3);

Aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva histórico-cultural (PLANEJAMENTO DA UNIDADE 2, ANO 2);

Estudar a perspectiva discursiva nos diferentes eixos/dimensões da alfabetização (PLANEJAMENTO DA UNIDADE 1, ANO 3)

Vivenciar práticas de leitura e produção de textos que ajudam a repensar o trabalho com a língua na escola, tomando por base as contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural no campo da linguagem (PLANEJAMENTO DA UNIDADE 2, ANO 2);

Retomar e aprofundar as diferentes concepções de alfabetização, de leitura e do trabalho do texto nas turmas de alfabetização (PLANEJAMENTO DA UNIDADE 3, ANO 1).

Entender a concepção de alfabetização na perspectiva histórico-cultural, compreendendo que a aprendizagem dos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética deve ocorrer de forma articulada às demais dimensões da alfabetização: leitura e produção de textos (PLANEJAMENTO DA UNIDADE 3, ANO 1);

Outras citações destacadas dos planejamentos que também apontam a preferência pela perspectiva teórica (constam do Apêndice B):

[...] entretanto, nossos estudos já prosseguem no sentido de compreender a escrita numa perspectiva discursiva que ultrapassa o ensino de sílabas, palavras, e se constitui por meio da produção de enunciados, ou seja, de textos. Daí nossa defesa em relação ao trabalho alfabetizador com textos (PLANEJAMENTO/UFES/NEPALES, UNIDADE 3, ANO 1).

Enfatizar a importância de problematizar os quadros dos direitos de aprendizagem – análise linguística – a fim de sistematizar outros conhecimentos que são fundamentais no início do processo de alfabetização, considerando, sobretudo, a abordagem histórico-cultural: a escrita numa perspectiva discursiva se constitui num objeto cultural que tem uma história e envolve um conjunto de conhecimentos que só podem ser trabalhados a partir da unidade texto (PLANEJAMENTO/UFES/NEPALES, UNIDADE 3, ANO 1).

Constatamos uma concepção de leitura que se contrapõe a um trabalho que tem a língua como mero código ou para extração de ideias do autor. Também não se trata de um trabalho de leitura ou do ato de ler, apenas, para uma compreensão leitora. Nesse caso, conforme Gontijo (informação verbal), temos um conceito de leitura e de texto que compreende uma concepção de alfabetização como prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade¹³. O sentido nesse contexto se dá numa relação determinada pelo sujeito afetado pela língua – com a história (ORLANDI, 2001).

Desse modo, ao eleger um conceito de alfabetização e sustentar uma prática de ensino de leitura nessa perspectiva a leitura ou o ato de ler implicam um processo discursivo para o qual o leitor e o autor produzem sentidos (SCHWARTZ, 2006). Portanto, o trabalho de leitura e o ensino da leitura se constituem por meio do texto e percebemos ser uma característica marcante da IES/Ufes, conforme elencado no planejamento da unidade 3, ano 3, de um orientador de estudo/SRE/Cariacica: “[...] entendemos que o trabalho com o texto leva em conta o discurso e avança ainda mais no sentido de

¹³ Conceito apresentado em palestra proferida em 2013, durante Formação do Pnaic, na qual a autora apresenta o conceito de alfabetização defendido e trabalhado pelo Nepales/Ufes.

considerar o caráter histórico-cultural da linguagem e do sujeito, na perspectiva de compreender que é por meio do texto que estes se constituem”. Uma metodologia que supera práticas antigas de leitura sustentadas pela memorização ou simples extração de ideias do autor ou do texto, ou utilização do texto como mero pretexto para o desenvolvimento de outras atividades. É por meio do texto que a língua e o ensino se concretizam como novos discursos e estabelecem sentidos. Segundo Geraldi (2010a), o texto deve ser reconhecido como um acontecimento da atividade discente.

Portanto, é no encontro do texto dado com o texto a ser criado, que as objeções, perguntas e os confrontos acontecem. De acordo com Bakhtin (2003), é no encontro dos dois textos – o ponto de partida e o que será criado, que se dá o encontro de dois sujeitos, de dois autores. Portanto, a interação é possível com o objeto, mas a relação dialógica, discursiva, acontece somente entre os sujeitos. Desse modo, o sujeito, segundo Geraldi (1997), nunca está pronto, mas sim é um sujeito que vai se completando e se construindo à medida que se relaciona com as falas, com os textos e com o outro. Assim,

nenhum leitor comparece ao texto desnudado de contrapalavras de modo que participam da compreensão construída tanto daquele que lê quanto daquele que escreveu, com predominância do primeiro, porque no diálogo travado na leitura o autor se faz falante e se faz mudo nas muitas palavras cujos fios de significação reconhecidos são reorientados segundo diferentes direções impostas pelas contrapalavras da leitura (GERALDI, 2010b, p. 133).

Nessa direção, constatamos que a concepção de sentido defendida pela IES/formadora é que a relação do sentido é sempre dialógica. Conforme Bakhtin (2003), para a explicação existe apenas uma consciência, um sujeito, mas, na compreensão, duas consciências, dois sujeitos se fazem necessários. Logo, a compreensão é sempre dialógica.

Assim sendo, analisamos que o conceito de leitura defendido pela IES promotora para a ação formativa do Pacto é que a ação incide sobre o texto quanto ao que tem a nos dizer, por meio da compreensão responsiva, que possibilita a contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; incide também sobre as estratégias articuladas em relação ao que se quer dizer, portanto o texto é o lugar desse encontro dos sujeitos, e sua materialidade se constrói nos encontros concretos das leituras desses sujeitos com os demais sujeitos

(GERALDI, 1997). O autor alerta que o texto, como objeto de ensino e aprendizagem para as turmas de alfabetização ou seu uso na sala de aula, é muito importante, pois:

[...] é a adoção do texto como unidade de ensino e aprendizagem que nos faz desistir de um ensino transmissor de um conhecimento pronto e acabado e nos faz aproximar de um ensino em que a aprendizagem se efetiva na experiência de produzir algo, dialogando com o que nos foi disponibilizado por produções anteriores (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 83).

Portanto, conceber o texto como o lugar de ensino e aprendizagem, conforme defendido pelos autores, é abrir a operação com o texto para além da interação, é dar entrada também ao diálogo com os textos e os sujeitos presentes no texto e no acontecimento real, remetendo, assim, às suas histórias de leituras, a textos passados, dos quais surgirão novos textos e discursos.

Nessa concepção de leitura, os alunos e os professores deixam de ser vistos como sujeitos passivos, constituem-se por meio do diálogo e passam a sujeitos ativos e atuantes. Nessa perspectiva de ensino, o aluno não apenas recebe um significado, não descarta a compreensão e as inferências realizadas pelo professor, mas, ao mesmo tempo é instaurado nesse processo de formação. Portanto, o trabalho mobilizado na perspectiva histórico-cultural:

[...] reconhece que o conhecimento é resultado da mediação que é diferente de dizer que ele é resultado da interação entre o sujeito e o objeto. No caso da interação, o elemento que produz o conhecimento é de natureza humana, pois são as pessoas que realizam a mediação' (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 12).

Quadro 6 – Reflexão sobre o trabalho de leitura

Assim, ao propor o trabalho com textos, os professores precisam criar condições para que as crianças se assumam como sujeitos e, portanto, como locutores de seus textos. Garantir essa condição implica proporcionar situações em que escrevam ou falem sobre suas experiências, conhecimentos e se sintam, por isso, motivados a escrever e falar; tenham interlocutores para seus textos e possam escolher as melhores estratégias para dizer, considerando o que têm a dizer e os destinatários.

Fonte: retirado do Planejamento construído pela SRE/Cariacica – unidade 1, ano 3 (Apêndice B).

Constatamos, a partir do analisado nos planejamentos, que há um trabalho de leitura orientado para as turmas de alfabetização e possível, somente por meio do diálogo e de estratégias diversificadas. A metodologia proposta para o trabalho de leitura fomentou a

reflexão-ação-reflexão com os professores, a fim de potencializar, explorar, vivenciar, estabelecer, avaliar e contribuir para prática dos professores alfabetizadores.

Observamos na metodologia utilizada que o texto é orientado como unidade de ensino para as turmas de alfabetização por meio de um trabalho na perspectiva da formação discursiva. Para tal, o texto é tomado como lugar de movimento e de diálogo entre os sujeitos envolvidos. Essa forma de trabalho exige do professor a mobilização das dimensões sociodiscursivas e estratégias diversificadas que precisam estar interligadas, também aos conhecimentos linguísticos.

Quadro 7 – Metodologia utilizada nos encontros presenciais do Pacto

1. Leitura de deleite
2. Socializando as reflexões feitas em casa (Análise de relatos de experiência (p. 19 – material do Pnaic – e de uma professora da rede municipal), para ler com o objetivo de considerar semelhanças/diferenças, limites/amplitudes de cada proposta). Considerando, na análise reflexiva, a possibilidade de trabalho avaliativo numa perspectiva histórico-cultural.
3. Solicitar estudo individual do texto “Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular língua Portuguesa”, com estudo dirigido do mesmo, conforme anexo.
4. A partir do estudo acima e das respostas sobre como integrar os eixos na prática alfabetizadora, refletir sobre o tema: “O texto como unidade de ensino nos eixos/dimensões da alfabetização”, aprofundando as discussões. Vivenciar duas abordagens sobre o trabalho com textos na alfabetização.
5. Análise do livro didático de alfabetização com foco nas abordagens do trabalho com textos, conforme anexo.
6. Para Casa: elaboração de um plano anual para Língua Portuguesa tomando como referência os Direitos de Aprendizagem e as propostas curriculares para o 1º ano dos municípios, conforme anexo. Localizar na escola, onde estão guardados todos os materiais e planejar o uso dos materiais distribuídos pelo MEC na rotina pedagógica do 1º ano do ensino da alfabetização.
7. Analisar dois planos que contemplaram objetivos e conhecimentos das dimensões da alfabetização: **leitura, produção de textos orais e escritos e sistema de escrita.**
8. Reflexão sobre os elementos essenciais na elaboração do Plano de Ensino.
9. Apreciando um projeto de literatura **Relendo os clássicos infantis** com o objetivo de: vivenciar estratégias de **leitura** que ajudem as crianças a; explorar diferentes suportes e gêneros textuais; estabelecer relações entre texto verbal e não verbal; antecipar conteúdos do texto; verificar as antecipações produzidas ao longo da leitura; avaliar o texto lido, defendendo oralmente suas opiniões.

Fonte: Planejamento da Unidade 1, ano 1 – SRE/Cariacica (Apêndice B)

Observamos que, na proposta de leitura, a criança é considerada como um sujeito ativo e mobilizado à leitura e ao ato de ler, conforme Zappone (2001), a fim de se constituir como alguém com ideias e posicionamentos diferentes daqueles que não chegam a ler. Portanto, embora o trabalho, a princípio, seja intencional, posteriormente, o aluno se transformará num sujeito autônomo e participativo, conforme explicitado no planejamento/IES/Ufes da unidade 2, ano 3 (consta do Apêndice B):

o trabalho educativo é uma atividade intencional, organizada e sistemática que visa ao alcance da aprendizagem. Sendo assim, a mediação e o planejamento adequado são fundamentais para que as crianças se apropriem da leitura e da escrita em sala de aula. Assim, tendo em vista a importância do planejamento, o trabalho com sequências didáticas é uma maneira de realizar a organização do trabalho educativo. Por meio da sequência didática vivenciada, foi possível concluir que o trabalho com a leitura também deve ser planejado, pois não basta simplesmente ler um livro ou um texto para as crianças, é fundamental levá-las a indagar os textos e compará-los com suas vivências. Enfim, dialogar com os textos e por meio desse diálogo produzir sentidos, realizando sua compreensão ativa e responsiva a partir da relação autor-texto-leitor, para isso, é imprescindível o planejamento do trabalho educativo (PLANEJAMENTO/IES/UFES, 2013).

Assim, consideramos que um trabalho nessa perspectiva, visando ao acesso à leitura e à escrita, requer, além do contato com os textos diversos, também o acesso a estratégias que resultam em uma formação discursiva, a fim de que o ensino não seja de reconhecimento, mas de conhecimento; que não seja de reprodução, mas de produção de sentidos (GERALDI, 1997).

Nessa perspectiva, inferimos a importância da prática do professor para conceber a leitura nas mais variadas formas e mobilizada por diferentes estratégias, a fim de formar esse leitor crítico, fluente e autônomo almejado pelo Pacto e pela IES/formadora. Isso só será possível se numa concepção que transforma um leitor proficiente em um leitor crítico e participativo, envolvendo no acontecimento e no ato de relacionar e de confrontar informações desenvolvidas mediante o trabalho com a leitura na escola (ROCHA, 2008, p. 28).

Compreendemos que o uso do texto e a leitura nas salas de aula, foram apontados pelos planejamentos por meio de uma abordagem discursiva, em que os sentidos são constituídos pelos leitores, numa ação em que atuam dois ou mais sujeitos que, por sua

vez produzem sentidos, sendo, portanto, ideologicamente constituídos. Desse modo, não é o texto que determina a leitura, mas sim o leitor, portanto:

o texto, enquanto uma forma de articulação da linguagem não é mais tomado como uma unidade de sentido pré-estabelecido, já que os sentidos não se inscrevem nele, mas nos sujeitos determinados por contextos sócio-históricos que para ele produzem sentidos (ZAPPONE, 2001, p. 79).

Nesse acontecimento, o sujeito se constitui por meio dos discursos, numa relação com os textos e com os outros sujeitos, pois é na relação com as leituras diversas pelas quais perspassa, que vai construindo uma história de leitura e ao mesmo tempo contribuindo com as leituras e com os textos com os quais cruza. A cada leitura, o novo desponta, conforme Bakhtin (apud GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 73), e nessa relação se constrói uma identidade, uma história. É o texto que responde por meio dos novos discursos que são constituídos a partir desses confrontos.

Embora a ênfase dada à leitura tenha permeado estratégias diversificadas, também apresentaram recorrência em alguns momentos aos quatro tipos de leitura sugeridos e permeados pelos cadernos do Pacto, como a leitura para a busca de informação, estudo do texto, a leitura do texto-pretexto e leitura-fruição do texto. Porém, os tipos de leitura mobilizados pelos formadores e pelos orientadores de estudo para potencializar a reflexão e o trabalho com a leitura não esgotaram as possibilidades de entrada e do trabalho com o texto na sala de aula.

Porém, observamos que outras estratégias de leitura foram articuladas e orientadas para que os professores cursistas interagissem com o objeto/texto e se instaurassem por meio do diálogo na reflexão. O trabalho com a leitura articulado pela IES formadora não se esgotou apenas no perguntar, no escutar e no prazer, procurou inserir e instaurar o sujeito leitor, instituído na figura do cursista, por meio de estratégias diversificadas, conforme aponta o fragmento, abaixo:

Quadro 8 – Momento de leitura e reflexão nos encontros formativos

- 1- **Ler texto para deleite:** A história da tartaruga, de Ledo Ivo;
- 2– Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento realizado na unidade ;.
- 3 - Analisar os quadros de acompanhamento da aprendizagem, em pequenos grupos, para identificar os principais avanços e dificuldades em cada turma; planejar estratégias para ajudar as crianças a avançarem.
- 4 – Ler a seção “Iniciando a conversa”.
- 5 – Discutir em grande grupo as questões: Você acredita que existem gêneros mais fáceis e mais difíceis de serem apropriados pelas crianças? Por quê? Quais critérios você utiliza para escolher os gêneros textuais que irá abordar com seus alunos ao longo do ano letivo?; Você acha que o mesmo gênero textual pode ser trabalhado em anos diferentes de escolaridade? Por quê?
- 6 – Ler o texto 1 (Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos); discutir sobre as questões: O que é aprendizagem em espiral? É possível realizá-la?
- 7 - Assistir ao programa Letra Viva: práticas de leitura e escrita, produzido pela TVE em 2006, com consultoria de Cecília Goulart.

Fonte: Fragmento do Planejamento/SRE/Cariacica, Unidade 5, ano 2 – 2013 (Apêndice B).

Segundo Geraldi (2010b), pensar a leitura a partir dessa perspectiva é pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados pelo autor, faz esses traços renascem pelas significações que o encontro de palavras e contrapalavras produz. O fragmento demonstra que os sujeitos atuam, e o texto (leitura) é esse lugar de encontro/desencontro do eu e do tu, e é na tensão ou na harmonia que os sentidos são constituídos nos sujeitos. Nesse caso, portanto, a leitura estabeleceu a produção de sentidos, nesse espaço de interação social e verbal entre os sujeitos envolvidos, por meio dos discursos e do movimento.

A leitura conforme proposta possibilita aos professores aproximar as crianças dos diversos gêneros textuais, quanto restabelecer os sentidos produzidos, pois conforme Zappone (2001) e Schwartz (2006), os sentidos não se inscrevem no texto, mas nos sujeitos determinados por contextos sociais que os produzem. Sendo assim, os sentidos constituídos pelos cursistas, enquanto leitores em formação, durante a reflexão da formação continuada, possibilitou-lhes não somente a compreensão das concepções de leitura que perpassam esse trabalho com a leitura, mas também potencializou a reflexão sobre como esse trabalho precisa ser articulado e desenvolvido na escola.

Nesse sentido, compreendemos a partir da proposta de leitura orientada na Formação Continuada do Pacto, pela equipe de formadores da IES/Ufes e pelos orientadores de estudo da SRE/Cariacica, indicou que as experiências que as crianças irão vivenciar na escola estão balizadas por abordagens de leitura numa perspectiva discursiva, um ensino que irá possibilitar às crianças, segundo Schwartz (2006), a aproximação com a multiplicidade de gêneros textuais, além de favorecer um ambiente de aprendizagem para que os sentidos constituídos e praticados na sociedade sejam restabelecidos e valorizados. A leitura, nesse caso, não será apenas um objeto de interação, mas sim, a esta subjaz uma concepção de leitura centrada no ler e nas vivências, um meio ou modo de iluminar o leitor a se transformar um sujeito livre.

Nesse contexto, a leitura se configura numa atividade com ênfase no pressuposto teórico que se “[...] fundamenta na teoria histórico-cultural em que ensinar a língua supera unidades menores da língua e preconiza a produção de textos na medida em que só ele permite compreender a língua como emergente das interações sociais” (PLANEJAMENTO/IES/UFES, 2013 – APÊNDICE B) e que “[...] a escrita numa perspectiva discursiva se constitui num objeto cultural que tem uma história e envolve um conjunto de conhecimentos que só podem ser trabalhados a partir da unidade texto” (PLANEJAMENTO/IES/UFES, 2013 – APÊNDICE B). Portanto se configura num processo em que o aprendiz a partir da sua relação com o outro, é reconhecido como sujeito ativo, pois constrói suas aprendizagens, tendo, para isso, a participação de outras pessoas com as quais interage e dialoga.

Assim, a entrada dos diversos e variados tipos de textos e de leituras na sala de aula, articulados por meio de estratégias diversificadas possibilitará aos alunos constituir sentidos na tensão entre o percebido e o diferente, o esperado e o novo. Desse modo, pautando-se no sentido produzido no espaço privilegiado da interlocução entre os sujeitos, que ocorre mediante os princípios que determinam a interação verbal e não o mero ato de decodificação de um código ou mensagens.

Concluimos que à proposta de leitura orientada pela IES/Ufes na Formação dos Professores Alfabetizadores do Pnaic, subjaz uma concepção de leitura centrada numa perspectiva discursiva, articulada com uma concepção de língua, de sujeito e de texto

em que a compreensão deixa de ser uma decodificação ou um processamento textual constituído por meio da interação com o objeto e passa a ser uma atividade para a produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, por meio da mobilização de estratégias e na operação dos sujeitos falantes, em que o texto e os enunciados são o elo nessa cadeia comunicativa discursiva, transformando esse sujeito-leitor “[...] em alguém dotado de um conhecimento peculiar sobre a vida, sobre os outros e sobre os acontecimentos” (ZAPPONE, 2001, p. 108).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitamos nesta pesquisa, nosso objetivo principal foi investigar apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, buscando analisar as concepções de leitura sustentadas pelo Pacto e suas apropriações realizadas pela equipe de formadores da IES/Nepales/Ufes responsável pela Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Estado do Espírito Santo.

A leitura sempre despertou nosso interesse de estudo, em especial, porque atuamos como professora, bem como porque temos observado um grande número de alunos concluírem as séries iniciais do Ensino Fundamental sem o domínio da leitura ou do ato de ler, ou seja, muitas dificuldades de leitura ainda persistem e precisam ser sanadas até o final do ciclo de alfabetização. Vale ressaltar que a Formação Continuada do Pacto ofertada pelo MEC contribuiu para que a pesquisa se concretizasse em um estudo mais aprofundado, tendo como foco a leitura, o nosso interesse de investigação. Desse modo, tivemos a possibilidade de estudar os documentos encaminhados pela SEB/MEC, além de analisar o estudo de um caso específico de um grupo de formadores responsáveis pela formação do Pacto no Estado do Espírito Santo.

Logo, o foco do nosso trabalho foi analisar as concepções de leitura do Pacto e as apropriações realizadas dessas concepções de leitura pela equipe de formadores/IES e pelos orientadores de estudo/SRE/Cariacica. Compreendemos, a partir das análises do *corpus* de pesquisa, materializado por meio dos cadernos do Pacto em Língua Portuguesa e dos planejamentos construídos e utilizados para a implementação da Formação Continuada do Pacto em Língua Portuguesa, que o texto (leitura) foi orientado pelo material do Pnaic como um objeto de interação entre os sujeitos e nos planejamentos dos formadores da IES como *locus* dialógico, em que leitor e autor dialogaram, produzindo outros sentidos.

A análise cuja intenção foi de compreender as concepções de leitura legitimadas pelo Pnaic, e as concepções de leitura orientadas pela IES/Ufes a partir das apropriações realizadas do Pacto, observamos no programa, um modelo interacionista de leitura, que

leva o leitor à interação com o objeto e à compreensão leitora por meio de um conjunto de pistas e estratégias mobilizadas e abarcadas no momento da leitura ou no ato de ler, possibilitando o leitor apreender o sentido do texto ou recuperar o sentido deixado pelo autor.

Vale destacar que o Pacto orienta uma proposta de trabalho de leitura, em que o texto é um meio, um objeto de interação que mobiliza o processo ensino e aprendizagem por meio da articulação de estratégias diversificadas. Porém, constatamos que o programa não conseguiu dar conta de aprofundar e ampliar a questão mais pertinente para além de uma abordagem interacionista, estabelecer a prática de ensino de leitura que abarcasse, também, a formação discursiva, a fim de que os alunos possam se constituir como leitores críticos e participativos. É notável que o Pacto enaltece uma perspectiva teórica como prática social, tendo como foco a interação do leitor com os textos, a fim de atingir a compreensão do texto.

As análises possibilitaram compreender as concepções de leitura sustentadas pelo Pacto e que essas concepções levam em conta a significação social da leitura para o ciclo de alfabetização. Constatamos a predominância de um trabalho de leitura respaldado por uma abordagem de leitura constituída num modelo interacionista que favorece para que a escola seja veiculadora de práticas de leitura que formem o leitor, porém não ultrapassando a compreensão leitora.

Ao analisarmos os planejamentos construídos e utilizados pelos formadores/IES e pelos orientadores de estudos/SRE/Cariacica, a partir das apropriações constituídas dos cadernos do Pacto, constatamos que houve um redimensionamento em relação às bases teóricas propostas pelo Pacto, possibilitando um melhor entendimento para os professores cursistas e levando-os a compreender e participar de outra base teórica, além das propostas pelo Pacto, no caso, a concepção Histórico-Cultural, o que provocou a reflexão em relação à sua concepção de alfabetizador, tomando o texto e o discurso como elementos essenciais nesse processo formativo.

Em relação às concepções de leitura, aprendemos, com base nos estudos dos quais participamos, que a perspectiva discursiva de linguagem nos leva a repensar a leitura,

revertendo-a da concepção mecânica ou de leitor proficiente para uma concepção que concebe o sujeito como alguém que se constitui por meio dos discursos e dos textos que vão se instaurando e produzindo outros sentidos para o que o leitor leu ou o que o autor quis dizer, a fim de se tornar um leitor crítico e participativo.

A construção de sentidos é elaborada pelos sujeitos leitores à medida que atuam sobre o texto e a leitura, pois o sentido não está no texto e nem no autor, mas no leitor. Portanto, nessa atividade, o papel do professor é de fundamental importância para que leve o aluno a uma posição responsiva diante do texto, por meio de perguntas, questionamentos, hipóteses, corrigindo, assim, rumos e rotas, de modo que os alunos percebam as pistas relevantes que lhe são deixadas pelo autor, para que, posteriormente, sejam capazes de dialogar autonomamente com os textos que leem.

Nesse sentido, a concepção de leitura legitimada pelo Pacto pode ser considerada significativa, ao propor o contato do aluno com os diversos gêneros textuais, mas, conforme Geraldi (1997), não basta apenas a entrada do texto na sala de aula; faz-se necessário um redimensionamento da concepção de língua, de sujeito e de interação que está subjacente ao trabalho educativo do professor para que possam articular práticas de leitura que favoreçam o ensino e aprendizagem do aluno.

Portanto, de acordo com a proposta do Pacto, o texto é entendido como meio social e objeto de interação. Porém, esse processo de interação com o texto não evidencia uma concepção discursiva. Assim, concluímos compreendendo que, para a formação de leitores críticos e participativos, é preciso investir numa formação de professor alfabetizador por meio de uma concepção dialógica de linguagem, que compreenda a leitura como uma prática social, a fim de conscientizar e orientar os profissionais para a criação de espaços além de espaços de interação, mas também de diálogo entre os sujeitos de modo que potencializem a aproximação dos alunos à multiplicidade de textos, além de oportunizar um ambiente de aprendizagem em que o leitor possa constituir sentido ao que lê.

Concluímos com o seguinte questionamento: que outras concepções e atividades de leitura ficaram de fora das sugestões apresentadas pelos cadernos do Pnaic e dos

planejamentos da IES/Ufes? Quais desdobramentos e apropriações as práticas de leitura trouxeram para a organização do trabalho com a leitura nas turmas de alfabetização? Quais concepções de leitura estão dando sustentabilidade às práticas de ensino de leitura dos professores alfabetizadores em frente às turmas de alfabetização? Os questionamentos apontam a necessidade de investir também na análise dos planejamentos dos professores alfabetizadores a fim de compreendermos apropriações das concepções de leitura que estão sustentando as práticas de ensino de leitura desses professores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

BECALLI, F. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Profa**. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: caderno de formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: 2012a.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador - caderno de apresentação. Brasília: 2012b.

_____. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012c**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

_____. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral - caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização**: concepções e princípios. Ano 1, unidade 1. Brasília: 2012d.

_____. **Currículo inclusivo**: o direito de ser alfabetizado. Ano 3, unidade 1. Brasília: 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no ciclo de alfabetização**: perspectivas para uma educação do campo. Educação do Campo, unidade 1. Brasília: 2012f.

_____. **Planejamento escolar**: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa. Ano 1, unidade 2. Brasília: 2012g.

_____. **Currículo no ciclo de alfabetização**: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 2, unidade 1. Brasília: 2012h.

_____. **Alfabetização em foco**: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ano 3, unidade 6. Brasília: 2012i.

_____. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Ano 2, unidade 7. Brasília: 2012j.

_____. **A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**. Ano 2, unidade 2. Brasília: 2012l.

_____. **Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**. Ano 2, unidade 3. Brasília: 2012m.

_____. **Os diferentes textos em sala de alfabetização**. Ano 1, unidade 5. Brasília: 2012n.

_____. **O último ano do ciclo de alfabetização**: consolidação do processo de alfabetização - consolidando os conhecimentos. Ano 3, unidade 3. Brasília: 2012o.

_____. **Documento orientador**: ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2014. 2014b. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2014_versao_site.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

_____. **Planejamento e organização da rotina na alfabetização**. Ano 3, unidade 2. Brasília: 2012p.

_____. **Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade**. Educação do Campo, unidade 2. Brasília: 2012q.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Ano 1, unidade 3. Brasília: 2012r.

_____. **Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização nas escolas do campo**. Educação do Campo, unidade 3. Brasília: 2012s.

_____. **Ludicidade na sala de aula**. Ano 1, unidade 4. Brasília: 2012t.

_____. **Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias**. Ano 2, unidade 4. Brasília: 2012u.

_____. **Vamos brincar de reinventar histórias**. Ano 3, unidade 4. Brasília: 2012v.

_____. **Brincando na Escola: o lúdico nas escolas do campo**. Educação do Campo, unidade 4. Brasília: 2012x.

_____. **O trabalho com gêneros textuais na sala de aula**. Ano 2, unidade 5. Brasília: 2012z.

_____. **O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andam juntas**. Ano 3, unidade 5. Brasília: 2012aa.

_____. Educação do Campo, Unidade 05. **O trabalho com os diferentes gêneros textuais em turmas multisseriadas**. Brasília: 2012ab.

_____. **Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas**. Ano 1, unidade 6. Brasília: 2012ac.

_____. **Planejando a alfabetização e dialogando com as diferentes áreas do conhecimento**. Ano 2, unidade 6. Brasília: 2012ad.

_____. **Projetos didáticos e sequências didáticas da Educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento**. Educação do Campo, unidade 6. Brasília: 2012ae.

_____. **Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais**. Ano 1, unidade 7. Brasília: 2012af.

_____. **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades**. Ano 3, unidade 7. Brasília: 2012ag.

_____. **A alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos**. Educação do Campo, unidade 7. Brasília: 2012ah.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem**. Ano 1, unidade 8. Brasília: 2012ai.

_____. **Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização:** progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças. Ano 2, unidade 8. Brasília: 2012aj.

_____. **Progressão escolar e avaliação:** o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização Ano 3, unidade 8. Brasília: 2012al.

_____. **Organizando a ação didática em escolas do campo:** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Educação do Campo, unidade 8. Brasília: 2012am.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015**. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2015_versao_site.pdf. Acesso em: 23 set. 2015.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CÔCO, V. **A dimensão formadora das práticas de escritas de professores**. Curitiba: CRV, 2014.

FREITAS, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010a.

_____. J. W. **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. São Carlos. Pedro & João Editores, 2010b.

_____. Linguagem, pensamento crítico e educação. In: FICHTNER, B. et al. (Orgs.). **Cultura, dialética e hegemonia:** práticas pedagógicas e pesquisas em educação/ Vitória: Edufes, 2012. p. 303-321.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. _____. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GONTIJO, C. M. M; SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

GVIRTZ, S.; LARRONDO, M. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Cristina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Uerj, 2008. p. 35-48.

INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. 2013. Disponível em: <www.portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>. Acesso em: 24 out. 2015.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LOPES, M. I. **O impacto do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” no ensino da leitura inicial em escolas municipais e estaduais do município de Santa Cruz do Sul**. 2015. 261 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

LUCIO, E. O. O Pacto pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 112-118, jan./jun., 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIGNOT; A. C. V.; CUNHA, M. T. S. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11. p. 40-61, 2006.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. Campinas: Cortez, 2012.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2004.

ROCHA, T. B. **Práticas de leitura nas séries iniciais de ensino fundamental**: implicações para a formação do leitor crítico. Dissertação de (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SANTANA, C. da C. G; VASCONCELOS, V. M. R. de. Lev Vygotsky, sua vida e sua obra: um psicólogo na educação. In: FICHTNER, B. et al. (Orgs.). **Cultura, dialética e hegemonia**: práticas pedagógicas e pesquisas em educação. Vitória: Edufes, 2012. p. 205-228.

SCHWARTZ, C.M. Os sentidos do texto. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, PPGE. v. 12, n. 24, 2006. p. 25-50.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, E. E. P. **A formação continuada de professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2014. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014a.

_____. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: Anped Sul, 10., 2014b, Florianópolis. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/95-0.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

STIEG, Vanildo. **A alfabetização no contexto do discurso do letramento**: propostas e práticas. São Carlos: Pedro & João, 2014.

TEDESCO, S. **Formação continuada de professores**: experiências integradoras de políticas educacionais – Pnaic e Prouca – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales). Disponível em: <<http://www.ce.ufes.br/núcleo-de-estudos-e-pesquisas-em-alfabetização-leitura-e-escrita-do-espírito-santo-nepales>>. Acesso em: 15 out. 2015.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegahi. **Práticas de leitura na escola**. 2001. 247 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARACTERIZAÇÃO DO KIT DE MATERIAIS ESCRITOS – CADERNOS DO PNAIC/2012/2013

Quadro 9 – Caracterização do *kit* de materiais escritos – Cadernos do Pnaic

(continua)

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação	Envolvidos na ação formativa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Caderno de informações e princípios gerais sobre o programa de Formação Continuada do Professor Alfabetizador, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	a) apresentação b) introdução c) justificativa d) organização do curso e da formação continuada e) unidades e materiais didáticos envolvidos na formação f) critérios para seleção dos envolvidos: coordenadores, formadores, orientadores e certificação	Uma justificativa baseada nas contribuições dos representantes das Secretarias de Educação, grupo de trabalho fundamental em 2010/2011, sob a coordenação do MEC: <ul style="list-style-type: none"> • orientações para o ciclo de alfabetização; • organização de equipes de trabalho e formação continuada de educadores; • organização de espaços e materiais em tempo na escola; • espaços escolares; • materiais didáticos na alfabetização; • tempos escolares; • ciclo de alfabetização: enturmação, avaliação e progressão continuada
Caderno Formativo: Formação de Professores: princípios e estratégias formativas	Envolvidos na ação formativa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Caderno de reflexão sobre a formação continuada de professores: os princípios de formação docente adotados no programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.	1- formação de professores alfabetizadores: princípios e estratégias formativas; 2- orientações para a formação dos professores alfabetizadores	Destaca a temática formação de professores em dois capítulos. Inicialmente os textos discutem elementos para os princípios de formação do profissional e em um segundo momento, os destaques e orientações para a estrutura da formação continuada do Pnaic

Quadro 9 – Caracterização do *kit* de materiais escritos – Cadernos do Pnaic

(continuação)

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
Caderno de Educação Especial - A alfabetização de crianças com deficiência: um a propostas inclusiva	Coordenadores do curso, formadores, orientadores de estudo e professores cursistas	Caderno de texto de discussão sobre a Educação Especial	a) apresentação b) introdução c) aprofundamento do tema d) compartilhando algumas experiências significativas e) sugestão de leitura	O caderno se constitui em quatro partes: iniciando a conversa, aprofundando o tema, compartilhando e sugestão de leitura. Obs.: no compartilhando traz sequências didáticas, relatos de experiência e usos de jogos para a alfabetização inclusiva
Caderno da Unidade 1 Ano/curso 1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Formadores, orientadores de estudo e professores cursistas	Concepções de alfabetização, currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo	Ano 1 – currículo na alfabetização: concepções e princípios; Ano 2 – currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem; Ano 3 – currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado Educação do Campo – currículo no ciclo de alfabetização; perspectivas para uma Educação do Campo	Todos os anos abordam o currículo como reflexão na formação continuada e o quadro de direito gerais de aprendizagem da Língua Portuguesa: leitura, produção de textos escritos, oralidade, análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade, e o sistema de escrita alfabética

Quadro 9 – Caracterização do *kit* de materiais escritos – Cadernos do Pnaic

(continuação)

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
<p>Caderno da Unidade 2</p> <p>Ano/curso 1º, 2º, 3º e Educação do Campo</p>	<p>Formadores, orientadores de estudo e professores cursistas</p>	<p>Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros</p>	<p>Ano 1 – planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa</p> <p>Ano 2 – a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento</p> <p>Ano 3 – planejamento e organização da rotina na alfabetização</p> <p>Educação do Campo: planejamento na perspectiva da diversidade</p>	<p>O planejamento da rotina semanal, os direitos gerais de aprendizagem de História, Ciências, Geografia e Arte</p> <p>O planejamento a partir dos recursos existentes na escola, como livros, jogos, etc.</p>

Quadro 9 – Caracterização do *kit* de materiais escritos – Cadernos do Pnaic

(continuação)

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
Caderno da Unidade 3 Ano/curso 1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Formadores, orientadores de estudo e professores cursistas	O funcionamento do SEA; reflexão sobre os processos de apropriação do sistema de escrita alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do SEA	Ano 1 – a aprendizagem do sistema de escrita alfabética Ano 2 – a apropriação do SEA e a consolidação do processo de alfabetização Ano 3 – o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos Educação do Campo – apropriação do SEA e consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo	Aprendizagem, apropriação e consolidação do processo de alfabetização
Caderno da Unidade 4 Ano/curso 1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Formadores, orientadores de estudo e professores cursistas	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para o atendimento às diferentes necessidades das crianças	Ano 1 – ludicidade na sala de aula Ano 2 – Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias Ano 3 – Vamos brincar de reinventar histórias Educação do Campo – brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo.	Ambiente alfabetizador, criação dos cantinhos de leitura, o lúdico e as brincadeiras na sala de aula, contação de histórias

Quadro 9 – Caracterização do *kit* de materiais escritos – Cadernos do Pnaic

(continuação)

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
Caderno da Unidade 4 Ano/curso 1º, 2º, 3º e Educação do Campo		jogos e brincadeiras no processo de apropriação do SEA e sistema numérico decimal atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas		
Caderno da Unidade 5 Ano/curso 1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Formadores, orientadores de estudo e professores cursistas	Os diferentes textos em salas de alfabetização, integrando diferentes textos que ajudam a organizar o dia a dia; os textos do jornal; as cartas e os textos de gibis	Ano 1 – os diferentes textos em salas de alfabetização Ano 2 – o trabalho com gêneros textuais na sala de aula Ano 3 – o trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas Educação do Campo – o trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas	O trabalho com os diferentes textos e os gêneros textuais na sala de aula

Quadro 9 – Caracterização do *kit* de materiais escritos – Cadernos do Pnaic

(continuação)

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
<p>Caderno da Unidade 6</p> <p>Ano/curso 1º, 2º, 3º e Educação do Campo</p>	<p>Formadores, orientadores de estudo e professores cursistas</p>	<p>Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimento de diferentes áreas do saber escolar.</p>	<p>Ano 1 – planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas</p> <p>Ano 2 – planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento</p> <p>Ano 3 – alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares</p> <p>Educação do Campo – projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento</p>	<p>Envolvendo as diferentes áreas do conhecimento na construção de projetos didáticos e sequências didáticas. O planejamento diferenciado</p>
<p>Caderno da Unidade 7</p> <p>Ano/curso 1º, 2º, 3º e Educação do Campo</p>	<p>Formadores, orientadores de estudo e professores cursistas</p>	<p>Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais</p>	<p>Ano 1 – alfabetização para todos; diferentes percursos, direitos de aprendizagem</p> <p>Ano 2 – a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.</p> <p>Ano 3 – a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades; Educação do Campo – a alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos da vida</p>	<p>A utilização do texto para trabalhar diferentes estratégias na sala de aula, o foco nos direitos de aprendizagem. Avaliação e novas estratégias a cada avaliação feita</p>

Quadro 9 – Caracterização do *kit* de materiais escritos – Cadernos do Pnaic

(conclusão)

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
Caderno da Unidade 8 Ano/curso 1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Formadores, orientadores de estudo e professores cursistas	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para o uso cotidiano da sala de aula. Crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais	Ano 1 – organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem; Ano 2 – reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização; progressão e continuidades das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças. Ano 3 – progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. Educação do Campo – a alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos da vida	A organização do registro e dos arquivos de atividades e práticas exitosas, avaliação constante do trabalho docente

Fonte: Cadernos do Pnaic – ano 2012/2013.

APÊNDICE B – CARACTERIZAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE LÍNGUA PORTUGUESA/2013

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continua)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Formador – 1º ano – Ufes	Orientadores de estudo do 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade 1: Currículo na alfabetização: as concepções e princípios	Conteúdos: concepções de alfabetização: tradicional, construtivista e histórico-Cultural; termo letramento no contexto da alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; avaliação no ciclo de alfabetização; direitos de aprendizagem – Língua Portuguesa
Orientador de estudo – 1º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade 1: Currículo na alfabetização: as concepções e princípios	Conhecimentos a serem trabalhados: concepções de alfabetização: tradicional, construtivista e histórico-Cultural; termo letramento no contexto da alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; direitos de aprendizagem – Língua Portuguesa. Metodologia de trabalho: leitura de deleite. Reflexão sobre a alfabetização como uma prática social a partir de elementos da cultura escolar, revelados nas fotografias, nos objetos, nos livros didáticos, nas atividades, nos relatos orais; exibição de vídeo do depoimento do José Alagoano e discussão de ideias que sustentam o depoimento: o que esse depoimento revela em relação à unidade da língua como referência no trabalho de apropriação da língua? Como a língua era compreendida? Como esse sujeito posicionava diante das propostas de trabalho? Que concepção de alfabetização sustentava o ensino da língua?

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Formador – 1º ano – Ufes	Orientadores de estudo do 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade 2: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa	Conteúdos: planejamento do ensino; dimensões da Língua Portuguesa norteadoras do planejamento escolar; concepção discursiva de linguagem; texto como unidade de ensino na alfabetização; leitura e a produção de textos na abordagem discursiva de linguagem; organização do espaço e da rotina da sala de aula; direitos de aprendizagem: História
Orientador de estudo – 1º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas - 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade 2: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa	Conteúdos: planejamento do ensino; dimensões da Língua Portuguesa norteadoras do planejamento escolar; concepção discursiva de linguagem; texto como unidade de ensino na alfabetização; leitura e a produção de textos na abordagem discursiva de linguagem; organização do espaço e da rotina da sala de aula; metodologia de trabalho: leitura deleite; apresentação em grupo; leituras individuais; socialização da atividade em casa; exposição dialogada; socializando as reflexões feitas em casa (análise de relatos de experiência); apreciando um projeto de literatura Relendo os clássicos infantis com os objetivos: vivenciar estratégias de leitura que ajudem as crianças a explorar diferentes suportes e gêneros textuais; estabelecer relações entre texto verbal e não verbal; antecipar conteúdos do texto; verificar as antecipações produzidas ao longo da leitura; avaliar o texto lido, defendendo oralmente suas opiniões e avaliação do encontro com assinatura da lista de frequência

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Formador – 1º ano – Ufes	Orientadores de estudo do 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade 3: A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética	Conteúdos: direitos de aprendizagem e as propostas curriculares das redes municipais; concepções de escrita em diferentes ideários: métodos tradicionais de ensino; perspectiva construtivista; perspectiva histórico-cultural; as dimensões do sistema de escrita e das relações sons e letras e sons no processo de alfabetização: o que e como ensinar; propostas didáticas e materiais para o trabalho com o sistema de escrita
Orientador de estudo- 1º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas – 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade 3: A aprendizagem do SEA	Conhecimentos a serem trabalhados: direitos de aprendizagem e a proposta curricular da rede estadual; concepções de escrita em diferentes ideários: métodos tradicionais de ensino; perspectiva construtivista; perspectiva histórico-cultural; conhecimentos sobre o SEA. Metodologia de trabalho: música como dinâmica de chegada; leitura deleite; apresentação da tarefa de casa; exposição dialogada; vídeo sobre a apropriação do SEA; trabalho em grupo de leitura e reflexão
Formador – 1º ano – Ufes	Orientadores de estudo do 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade 4 Ludicidade na sala de aula	Conteúdos: o brincar e o aprender como dimensão constitutiva no trabalho com as crianças: a inclusão no processo de alfabetização; a literatura infantil como elemento integrante da brincadeira no processo de ensino aprendizagem dos diferentes componentes curriculares: o currículo de Matemática; o trabalho com jogos na sala de aula: limites e possibilidades

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Orientador de estudo- 1º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas – 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade :4 Ludicidade na sala de aula	Conteúdos: o brincar e o aprender como dimensão constitutiva no trabalho com as crianças: a inclusão no processo de alfabetização; a literatura infantil como elemento integrante da brincadeira no processo de ensino aprendizagem dos diferentes componentes curriculares: o currículo de Matemática; o trabalho com jogos na sala de aula: limites e possibilidades.
Orientador de estudo- 1º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas – 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade :4 Ludicidade na sala de aula	Conteúdos: o brincar e o aprender como dimensão constitutiva no trabalho com as crianças: a inclusão no processo de alfabetização; a literatura infantil como elemento integrante da brincadeira no processo de ensino aprendizagem dos diferentes componentes curriculares: o currículo de Matemática; o trabalho com jogos na sala de aula: limites e possibilidades
Formador – 1º ano – Ufes	Orientadores de estudo do 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade 5 Os diferentes textos em salas de alfabetização	Conteúdos: os diferentes textos a serviço das diferentes perspectivas de alfabetização; a diversidade textual em sala de aula (análise de práticas); os diversos textos (orais e escritos) e suas relações com as áreas de conhecimento; direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências; direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia; possibilidades de apropriação dos subsídios materiais disponibilizados pelo MEC às escolas no processo de alfabetização

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Orientador de estudo- 1º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas – 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade :5 Os diferentes textos em salas de alfabetização	Refletiremos a partir dos quadros de direitos de aprendizagem do Pnaic: a importância e os conhecimentos relativos à leitura que é feita <i>para</i> as crianças e <i>pelas</i> crianças; a importância e os conhecimentos relativos às situações compartilhadas e individuais de produção de textos orais e escritos; a noção de gêneros textuais/ gêneros discursivos a partir da vivência de atividade de análise dos gêneros em variados suportes
Formador – 1º ano – Ufes	Orientadores de estudo do 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade 6 Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas	Conteúdos: Relações entre a alfabetização e o trabalho com a diversidade de textos nas diferentes áreas do conhecimento; planejamento: diferentes formas de organização do trabalho pedagógico: sequências didáticas e projetos didáticos

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Orientador de estudo- 1º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas – 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade :6 Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas	Compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do trabalho com diferentes textos, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC; aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização. o trabalho com a diversidade de textos nas diferentes áreas do conhecimento e planejamento: diferentes formas de organização do trabalho pedagógico: sequências didáticas e projetos didáticos

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Formador – 1º ano - Ufes	Orientadores de estudo do 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade 7: Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	Retomar a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e na perspectiva histórico-cultural, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos; criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização; compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re)organização do ensino a eles proposto; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados
Orientador de estudo – 1º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade 7: Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	Retomar a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e na perspectiva histórico-cultural, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos; criar um ambiente alfabetizador que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização; compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re)organização do ensino a eles proposto; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Formador – 1º ano – Ufes	Orientadores de estudo do 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade 8: Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem	Planejar o ensino na alfabetização; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização
Orientador de estudo – 1º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 1º ano	Um planejamento do ano 1 referente ao caderno da unidade 8: Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem	Planejar o ensino na alfabetização; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização. Conteúdos: ciclo de alfabetização e progressão escolar; Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros
Formador – 2º ano – Ufes	Orientadores de estudo do 2º ano	Um planejamento do ano 2 referente ao caderno da unidade 1: Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	Reflexão sobre as concepções de alfabetização no contexto histórico-brasileiro e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas; a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; a concepção de alfabetização na perspectiva histórico-cultural; a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; construção coletiva do que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização; auxiliar os orientadores de estudo a preparem a formação para os professores alfabetizadores
Orientador de estudo – 2º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 2º ano	Um planejamento do ano 1 Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	Conteúdos: organização geral do Pnaic; perspectiva da educação inclusiva e direitos das crianças; concepção de alfabetização, currículo; planejamento do ensino; eixos/dimensões da Língua Portuguesa como norteadores do planejamento escolar; texto como unidade de ensino nos eixos/dimensões da alfabetização; leitura e a produção de textos na abordagem discursiva de linguagem

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Formador – 2º ano - Ufes	Orientadores de estudo do 2º ano	Um planejamento do ano 2 referente ao caderno da unidade 2: A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	Perceber a necessidade do planejamento no trabalho do professor; estudar a perspectiva discursiva nos diferentes eixos/dimensões da alfabetização; vivenciar práticas de leitura e produção de textos que ajudem a repensar o trabalho com a língua na escola, tomando por base as contribuições da perspectiva histórico-cultural no campo da linguagem; refletir sobre os eixos/dimensões da alfabetização no planejamento das práticas alfabetizadoras; refletir sobre as rotinas na alfabetização e organização da sala de aula; criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; discutir os eixos/dimensões de alfabetização com os “direitos de aprendizagem”; refletir sobre importância e necessidade do texto como unidade de ensino no trabalho com os eixos/dimensões da alfabetização; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e do PNBE especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula; conhecer os direitos de aprendizagem: História. Conteúdos: planejamento do ensino; dimensões da Língua Portuguesa como norteadoras do planejamento escolar; concepção discursiva de linguagem; texto como unidade de ensino na alfabetização; leitura e produção de textos na abordagem discursiva de linguagem; organização do espaço e da rotina da sala de aula; direitos de aprendizagem: História

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Orientador de estudo – 2º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 2º ano	Um planejamento do ano 2 referente ao caderno da unidade 2: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização para serem trabalhadas com os professores alfabetizadores. Conteúdos: organização do espaço e da rotina da sala de aula; materiais e recursos do MEC; direitos de aprendizagem: História
Formador - 2º ano – Ufes	Orientadores de estudo do 2º ano	Um planejamento do ano 2 referente ao caderno da unidade 3 A apropriação do SEA e a consolidação do processo de alfabetização	Concepção de alfabetização que norteia a formação; aprendizagem da escrita alfabética como processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código; contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do SEA; relações entre consciência fonológica e alfabetização; relações entre sons e letras, letras e sons; categorização gráfica; segmentação dos espaços em branco.
Orientador de estudo – 2º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 2º ano	Um planejamento do ano 2 referente ao caderno da unidade 3 A apropriação do SEA e a consolidação do processo de alfabetização	Retomada dos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa propostos pelo Pnaic; reflexão sobre a compreensão do SEA e a consolidação da alfabetização; <i>reflexão sobre a escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças se apropriam? Atividades de reflexão dos livros didáticos utilizados na rede estadual de ensino; reflexão da escrita enquanto código e como representação</i> ; apreciação de vídeos 1, 2 e 3: alfabetização apropriação do SEA – apreciação e reflexão sobre o conteúdo abordado nos vídeos; reflexão sobre a Alfabetização numa perspectiva discursiva; apresentação e estudo da sequência didática: A flor amarela; leitura deleite; reflexão dos direitos de aprendizagem em relação à apropriação do SEA a serem consolidados no segundo ano encontro; reflexão sobre atividades que envolvem domínio de correspondências som-grafia

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Formador – 2º ano – Ufes	Orientadores de estudo do 2º ano	Um planejamento do ano 2 referente ao caderno da unidade 4 Vamos brincar de construir as nossas histórias e outras histórias	Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do SEA, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; conhecer os direitos de aprendizagem de Matemática; ser capaz de elaborar uma sequência didática a partir dos estudos realizados. Metodologia: uso da literatura infantil; exibição de filmes; sequência didática; estudo de textos do material proposto pelo Pnaic; estudo de textos complementares
Orientador de Estudo – 2º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 2º ano	Um planejamento do ano 2 referente ao caderno da unidade 4 Vamos brincar de construir as nossas histórias e outras histórias	Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula. Conteúdo: o lúdico na sala de aula; o brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e o ensino de História e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Formador – 2º ano - Ufes	Orientadores de estudo do 2º ano	Um planejamento do ano 2 referente ao caderno da unidade 5: O trabalho com os gêneros textuais na sala de aula	Retomar e aprofundar diferentes concepções de alfabetização, de texto e de trabalho com texto na alfabetização; aprofundar estudos utilizando obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC; analisar e planejar projetos didáticos para turmas de 2º ano de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; conhecer e discutir os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização em relação a Ciências e Geografia, com foco no 2º ano; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; retomar, de forma breve, as diferentes concepções de texto, evidenciando que o texto (mesmo a partir de diferentes concepções e diferentes subsídios teórico-metodológicos de trabalho) sempre esteve “presente” em sala de aula (ou seja, a questão é <i>como</i> , <i>por que</i> e principalmente <i>para que</i> trabalhar com textos, pois porque, de certa maneira, os “textos” sempre existiram no espaço-escolar escolar); Mostrar diferentes formas de se conceber texto e trabalho com texto; estudo do texto 1 (Pnaic): por que ensinar gêneros textuais na escola? (Maria Helena Santos Dubeux; Leila Nascimento da Silva); articular o texto do Pnaic com: os gêneros do discurso (José Luiz Fiorin); Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Portuguesa); os gêneros do discurso (Mikhail Bakhtin); o texto como unidade de ensino na alfabetização; após reflexão teórica envolvendo “gêneros textuais”, realizar um trabalho coletivo a partir da formação de três grupos envolvendo diferentes suportes textuais como: jornal, revistas e livros didáticos. finalidade: identificar os gêneros existentes nos diferentes suportes textuais

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Orientador de estudo – 2º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 2º ano	Um planejamento do ano 2 referente ao caderno da unidade 5: O trabalho com os gêneros textuais na sala de aula	<p>Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC; analisar e planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados. Conteúdos: os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos; relatando uma experiência no 2º ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos; os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades; direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências; direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia.</p> <p>Compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do professor e publicados pelo MEC; aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares, atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar projetos e sequências didáticas em que tais matérias sejam usados; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização; explorar a organização da unidade do material do Pnaic: texto 1: planejar para integrar saberes e experiências (Juliana de Melo Lima; Rosinalda Teles; Telma Ferraz Leal) – material do Pnaic; Utilizar como material de apoio: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização na prática educativa escolar. Revista do professor. Belo Horizonte, 2006; Texto 2: Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades (Telma Ferraz Leal; Juliana de Melo Lima)</p>

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Formador – 2º ano – Ufes	Orientadores do estudo do 2º ano	Um planejamento do ano 2 referente ao caderno da unidade 6: Planejando a alfabetização e dialogando com as diferentes áreas do conhecimento	Compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do professor e publicados pelo MEC; aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares, atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar projetos e sequências didáticas em que tais matérias sejam usados; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização; explorar a organização da unidade do material do Pnaic: texto 1: planejar para integrar saberes e experiências (Juliana de Melo Lima; Rosinalda Teles; Telma Ferraz Leal) – material do Pnaic; Utilizar como material de apoio: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização na prática educativa escolar. Revista do professor. Belo Horizonte, 2006; Texto 2: Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades (Telma Ferraz Leal; Juliana de Melo Lima)
Orientador de Estudo – 2º ano – SRE (Cariacica)	Um planejamento do ano 2 referente ao caderno da unidade 6: Planejando a alfabetização e dialogando com as diferentes áreas do conhecimento		Compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do trabalho com diferentes textos, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC; aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas do conhecimento; analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para as turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam utilizados; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização. Conteúdos: relações entre alfabetização e o trabalho com a diversidade de textos nas diferentes áreas do conhecimento; planejamento e as diferentes formas de organizar os trabalhos pedagógicos como sequências didáticas e projetos didáticos.

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Formador – 2º ano - Ufes	Orientadores de estudo do 2º ano	Um planejamento do ano 2 referente ao caderno da unidade 7: A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	Retomar a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e na perspectiva histórico-cultural, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos; criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização; compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos; analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re)organização do ensino a eles proposto; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.
Orientador de estudo – 2º ano-SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores – cursistas – 2º ano	Um planejamento do ano 2 referente ao caderno da unidade 7: A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re)organização do ensino a eles proposto; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; planejar o ensino na alfabetização; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; analisar, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização. Conteúdos: direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade; atendendo à diversidade: o trabalho com as crianças no dia a dia; direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Arte; possibilidades de apropriação dos subsídios materiais disponibilizados pelo MEC às escolas no processo de alfabetização.

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Formador – 2º ano - Ufes	Orientadores de estudo – 2º ano	Um planejamento do ano 2 referente ao caderno da unidade 8: Reflexão sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças	Planejar o ensino na alfabetização; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização
Orientador de estudo – 2º ano – SRE(Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 2º ano	Um planejamento do ano 2 referente ao caderno da unidade 8: Reflexão sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças	Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re)organização do ensino a eles proposto; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; planejar o ensino na alfabetização; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; analisar, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização. Conteúdos: planejamento do ensino a alfabetização; a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; análise, coletiva, do que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Formador – 3º ano – Ufes	Orientadores de estudo do 3º ano	Um planejamento do ano 3 referente ao caderno da unidade 1: Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	Conhecimentos relativos à organização e às finalidades do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa; enfatizar como serão organizadas as formações (dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores), procurando apresentar elementos para o planejamento da formação dos professores alfabetizadores nos municípios; os princípios da formação e as metodologias que podem ajudar na organização do trabalho. Certamente, outras metodologias podem ser pensadas, considerando-se a avaliação permanente do trabalho; o conceito de alfabetização e as dimensões desse processo que nortearão a nossa formação e que, também, devem nortear a formação dos professores alfabetizadores nos municípios; o currículo inclusivo e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização sobre o currículo inclusivo e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
Orientador de estudo – 3º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 3º ano	Um planejamento do ano 3 referente ao caderno da unidade 1: Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	Refletir sobre concepções de sujeito, linguagem e alfabetização que orientarão a formação dos orientadores e dos professores alfabetizadores; aprofundar a compreensão sobre currículo e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em diferentes áreas de conhecimento; analisar os conhecimentos propostos para o ensino e a aprendizagem no terceiro ano do Ensino Fundamental; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização. Conhecimentos a serem trabalhados: concepção de sujeito, linguagem e alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; o direito de ser alfabetizado

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Orientador de estudo – 3º ano da educação do campo – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 3º ano da educação do campo	Um planejamento da educação do campo ano 3 referente ao caderno da unidade 1: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo	Refletir sobre concepções de sujeito, linguagem e alfabetização que orientarão a formação dos orientadores e dos professores alfabetizadores; aprofundar a compreensão sobre currículo e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em diferentes áreas de conhecimento; analisar os conhecimentos propostos para o ensino e a aprendizagem no terceiro ano do Ensino Fundamental; Conhecimentos a serem trabalhados: concepção de sujeito, linguagem e alfabetização; alfabetização: o que ensinar e aprender no terceiro ano do ensino fundamental currículo no ciclo de alfabetização; avaliação para inclusão: alfabetização para todos
Formador – 3º ano – Ufes	Orientadores de estudo do 3º ano	Um planejamento do ano 3 referente ao caderno da unidade 2: planejamento e organização da rotina na alfabetização	O planejamento do ensino na alfabetização, envolvendo a rotina no ciclo da alfabetização, a integração entre os diferentes componentes curriculares no cotidiano das crianças e os recursos didáticos na prática alfabetizadora; aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva histórico cultural; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva histórico-cultural

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
			Compreender a importância de criar um ambiente de leitura e escrita que favoreça a aprendizagem das crianças; compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula. Conhecimentos a serem trabalhados: planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico; rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares
Orientador de estudo – 3º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 3º ano	Um planejamento do ano 3 referente ao caderno da unidade 2: Planejamento e organização da rotina na alfabetização	Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico; vivenciar uma sequência didática. metodologia: leitura compartilhada; vivência da possibilidade de um trabalho com a leitura (sequência didática); problematizar a mediação pedagógica e a organização do espaço escolar tendo em vista o estabelecimento de rotinas e um ambiente propício à aprendizagem
Orientador de estudo – 3º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 3º ano	Um planejamento da educação do campo ano 3 referente ao caderno da unidade 2: Planejamento e organização da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	Aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam utilizados; planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento com enfoque: na rotina do ciclo de alfabetização; na integração entre os diferentes componentes curriculares; nos recursos didáticos na prática alfabetizadora. criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula. Conhecimentos a serem trabalhados: planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico; aprofundamento dos direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa.

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Formador – 3º ano - Ufes	Orientadores de estudo – 3º ano	Um planejamento do ano 3 referente ao caderno da unidade 3: O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos	Discutir a concepção de alfabetização com base na perspectiva do letramento e sua compreensão de que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código; analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para a compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; analisar e planejar diferentes alternativas didáticas para o ensino do SEA com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados; destacar as contribuições da perspectiva histórico-cultural para o processo de apropriação do SEA, apresentando exemplos de sequências didáticas que contemplem os conteúdos listados nos quadros de direitos de aprendizagem de língua portuguesa. Conhecimentos a serem trabalhados: aprendizagem do sistema de escrita alfabética (teorias que explicam); concepções de SEA; consciência fonológica e alfabetização; aprendizagem das relações fonemas-grafemas e grafemas-fonemas; metodologias de ensino do SEA

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Orientador de estudo – 3º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 3º ano	Um planejamento do ano 3 referente ao caderno da unidade 3: O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos	Discutir a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código; analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do SEA; entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do SEA com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados; conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do SEA, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Orientador de estudo – 3º ano da educação do campo – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 3º ano da educação do campo	Um planejamento da educação do campo ano 3 referente ao caderno da unidade 3: Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo	Discutir a concepção de alfabetização com base na perspectiva do letramento e sua compreensão de que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código; analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para a compreensão do processo de apropriação do SEA; entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; analisar e planejar diferentes alternativas didáticas para o ensino do SEA com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados; destacar as contribuições da perspectiva histórico-cultural para o processo de apropriação do SEA, apresentando exemplos de sequências didáticas que contemplem os conteúdos listados nos quadros de direitos de aprendizagem de língua portuguesa. Conhecimentos a serem trabalhados em três encontros: aprendizagem do sistema de escrita alfabética (teorias que explicam); concepções de sistema de escrita; consciência fonológica e alfabetização; aprendizagem das relações fonemas-grafemas e grafemas-fonemas; metodologias de ensino do SEA.

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Formador – 3º ano – Ufes	Orientadores de estudo – 3º ano	Um planejamento do ano 3 referente ao caderno da unidade 4: Vamos brincar de reinventar histórias	Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras; analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados. Conhecimentos a serem trabalhados: metodologias de ensino do sistema de escrita alfabética; concepções de brincadeiras (de jogos); o papel dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização; análise de jogos e de brincadeiras propostos por diferentes materiais didáticos de alfabetização e de outros componentes curriculares; organização de planejamentos que incluem jogos como recursos didáticos na alfabetização; organização da sala de aula; direitos de aprendizagem de Matemática
Orientador de estudo – 3º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 3º ano	Um planejamento do ano 3 referente ao caderno da unidade 4: Vamos brincar de reinventar histórias	Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras; analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados. Metodologia de trabalho: leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade; planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas; socialização de memórias; vídeo em debate; análise de situações de sala de aula filmada ou registrada; análise de atividades de alunos; análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e planejamentos de aula; análise de recursos didáticos

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Orientador de estudo – 3º ano da Educação do Campo – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas do 3º ano da educação do campo	Um planejamento da educação do campo ano 3 referente ao caderno da unidade 4: Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo	Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados. Conhecimentos a serem trabalhados em dois encontros: metodologias de ensino do sistema de escrita alfabética; concepções de brincadeiras (de jogos); o papel dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização; análise de jogos e de brincadeiras propostos por diferentes materiais didáticos de alfabetização e de outros componentes curriculares; organização de planejamentos que incluem jogos como recursos didáticos na alfabetização; organização da sala de aula; direitos de aprendizagem de Matemática; lista de Obras dos Acervos Complementares do PNLD 2010 e 2013 que favorecem a reflexão sobre conceitos matemáticos
Formador – 3º ano - Ufes	Orientadores de estudo – 3º ano	Um planejamento do ano 3 referente ao caderno da unidade 5: o trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	Retomar e aprofundar diferentes concepções de alfabetização, de texto e de trabalho com o texto na alfabetização; aprofundar estudos utilizando obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC; analisar e planejar projetos didáticos para turmas de 3º ano de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; conhecer e discutir os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização em relação a Ciências e Geografia, com foco no 3º ano; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados. Conhecimentos a serem trabalhados: o trabalho com gêneros textuais orais e escritos na escola; critérios de seleção e progressão no trabalho com gêneros orais e escritos na escola; problemas de linguagem relacionados às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas; os gêneros textuais orais e escritos na sala de aula e a apropriação de conhecimentos em diferentes componentes curriculares; direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências e Geografia; possibilidades de apropriação dos subsídios materiais disponibilizados pelo MEC às escolas no processo de alfabetização

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Orientador de estudo – 3º ano – SRE Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas – 3º ano	Um planejamento do ano 3 referente ao caderno da unidade 5: O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	Retomar e aprofundar diferentes concepções de alfabetização, de texto e de trabalho com o texto na alfabetização; aprofundar estudos utilizando obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC; analisar e planejar projetos didáticos para turmas de 3º ano de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; conhecer e discutir os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização em relação a Ciências e Geografia, com foco no 3º ano; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados. Conhecimentos a serem trabalhados: o trabalho com gêneros textuais orais e escritos na escola; critérios de seleção e progressão no trabalho com gêneros orais e escritos na escola; problemas de linguagem relacionados às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas; os gêneros textuais orais e escritos na sala de aula e a apropriação de conhecimentos em diferentes componentes curriculares direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências; direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia; possibilidades de apropriação dos subsídios materiais disponibilizados pelo MEC às escolas no processo de alfabetização

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Orientador de estudo – 3º ano da educação do campo – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas – 3º ano da educação do campo	Um planejamento do ano 3 educação do campo referente ao caderno da unidade 5: O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas	Diferentes concepções de alfabetização, de texto e de trabalho com o texto na alfabetização; estudos utilizando obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC; projetos didáticos para turmas de 3º ano de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização em relação a Ciências e Geografia, com foco no 3º ano; os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados. Conhecimentos a serem trabalhados: trabalho com gêneros textuais orais e escritos na escola; critérios de seleção e progressão no trabalho com gêneros orais e escritos na escola; problemas de linguagem relacionados às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas; os gêneros textuais orais e escritos na sala de aula e a apropriação de conhecimentos em diferentes componentes curriculares; direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências; direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia; Possibilidades de apropriação dos subsídios materiais disponibilizados pelo MEC às escolas no processo de alfabetização

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Formador – 3º ano - Ufes	Orientadores de estudo – 3º ano	Um planejamento do ano 3 referente ao caderno da unidade 6: Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	Compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do trabalho com diferentes textos; aprofundar estudos utilizando obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC; aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização. Conhecimentos a serem trabalhados: concepções de alfabetização e suas implicações metodológicas; o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a integração das diferentes áreas de conhecimento; organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos; organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas; uso de recursos didáticos distribuídos pelo MEC; importância da avaliação no ciclo de alfabetização

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Orientador de estudo – 3º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas – 3º ano	Um planejamento do ano 3 referente ao caderno da unidade 6: Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	Compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do trabalho com diferentes textos, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC; aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas do conhecimento; analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para as turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita: conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam utilizados; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização. Conhecimentos a serem trabalhados: relações entre alfabetização e o trabalho com a diversidade de textos nas diferentes áreas do conhecimento; planejamento e as diferentes formas de organizar os trabalhos pedagógicos como sequências didáticas e projetos didáticos

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Orientador de estudo – 3º ano Educação do Campo – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas da Educação do Campo – 3º ano	Um planejamento do ano 3 da educação do campo referente ao caderno da unidade 6: Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento.	Compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do trabalho com diferentes textos; aprofundar estudos utilizando obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC; aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados; conhecimentos a serem trabalhados: concepções de alfabetização e suas implicações metodológicas; o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a integração das diferentes áreas de conhecimento; organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos; organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas; uso de recursos didáticos
Formador – 3º ano – Ufes	Orientadores de estudo – 3º ano	Um planejamento do ano 3 da educação do campo referente ao caderno da unidade 7: A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade; Atendendo à diversidade: o trabalho com as crianças no dia a dia; Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Arte; A colaboração de todos os atores da escola e a participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos; Possibilidades de apropriação dos subsídios materiais disponibilizados pelo MEC às escolas no processo de alfabetização

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(continuação)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Orientador de estudo – 3º ano – SRE(Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas – 3º ano	Um planejamento do ano 3 referente ao caderno da unidade 7: A heterogeneidade sem ala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade; Atendendo à diversidade: o trabalho com as crianças no dia a dia; Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Arte; A colaboração de todos os atores da escola e a participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos
Orientador de estudo – 3º ano da educação do campo – SRE (Cariacica)	Aos professores alfabetizadores cursistas da Educação do Campo – 3º ano	Um planejamento do ano 3 da educação do campo Referente caderno da unidade 7: Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida.	Conhecimentos a serem trabalhados: direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade; atendendo à diversidade: o trabalho com as crianças no dia a dia; direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Arte; a colaboração de todos os atores da escola e a participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos; possibilidades de apropriação dos subsídios materiais disponibilizados pelo MEC às escolas no processo de alfabetização
Formador – 3º ano - Ufes	Orientadores de estudo – 3º ano	Um planejamento do ano 3 Referente ao caderno da unidade 8 Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização	Planejar o ensino na alfabetização; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização

Quadro 10 – Caracterização dos planejamentos da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pnaic/ES

(conclusão)

SITUAÇÃO ANO/CLASSE INSTITUIÇÃO	A QUEM SE DESTINA	DESCRIÇÃO/ BREVE DETALHAMENTO	ABORDAGEM DO PLANEJAMENTO
Orientador de estudo – 3º ano – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas – 3º ano	Um planejamento do ano 3 referente ao caderno da unidade 8: Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização	Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re)organização do ensino a eles proposto; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; Possibilidades de apropriação dos subsídios materiais disponibilizados pelo MEC às escolas no processo de alfabetização
Orientador de estudo – 3º ano da Educação do Campo – SRE (Cariacica)	Professores alfabetizadores cursistas da Educação do Campo – 3º ano	Um planejamento do ano 3 da educação do campo Referente caderno da unidade 8: Organizando a ação didática em escolas do campo	A progressão escolar no ciclo de alfabetização; o registro das situações de ensino e de aprendizagem. Metodologia de trabalho: discussões, exposições dialogadas, leitura de textos e atividades em grupos

Fonte: elaborado a partir dos planejamentos dos formadores da IES/Ufes e dos orientadores de estudo da SRE/Cariacica.

APÊNDICE C – EQUIPE DE AUTORES E PRODUTORES DOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PNAIC – 2013

Quadro 11 – Autores e produtores dos Cadernos de Língua Portuguesa Pnaic – 2013

(continua)

SEÇÃO	AUTORES
Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema 23 autores	Ana Carolina dos Santos Pereira Cabral, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Andrea Tereza Brito Ferreira, Ester Calland de Sousa Rosa, Margareth Brainer, Rosinalda Teles, Ticia Cassiany Ferro Cavalcante, Ana Lúcia Martins Maturano, Ivanise Cristina da Silva Calzans, Sheila Cristina da Silva Barros, Verônica Costa Taveira, Viviane da Silva Almeida, Ana Beatriz Gomes Carvalho, Francimar Martins Teixeira, Leila Nascimento da Silva, Maria Helena Santos Dubeux, Adriana M. P. da Silva, Magna do Carmo Silva Cruz e Rosa Maria Manzoni, Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Adelma Barros-Mendes, Débora Anunciação Cunha, Rosinalda Teles.
Autoras do relato de experiência e depoimentos 12 autores	Cynthia Cybelle Rodrigues Porto, Lidianne Valéria de Jesus Silva, Ana Lúcia Martins Maturano, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Sheila Cristina da Silva Barros, Verônica Costa Taveira, Viviane da Silva Almeida, Rielda Karyna Albuquerque, Ana Lúcia Martins Maturano, Ivanise Cristina da Silva Cruz, Rosa Maria Manzoni, Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha
Concepção da sequência de atividades obras complementares e jogos: 3 autores	Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Edla Ferraz Correia de Carvalho, Severina Erika Silva Moraes Guerra
Concepção do jogo trânsito ortográfico 7 autores	Bianca Santos, Camilla Amorim, Carla Raphaela, Cláudia Magalhães, Cristiane Costa, Juliana Nunes, Monique Raiana
Leitores críticos e apoio pedagógico 46 autores	Alexsandro da Silva, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Gabriela de Sousa Seal, Ana Márcia Luna Monteiro, Artur Gomes de Moraes, Cynthia Cybelle Rodrigues Porto, Edijane Ferreira de Andrade, Eliana Borges Correa de Albuquerque, Érika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira, Júlia Teixeira de Souza, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Suzani dos Santos Rodrigues, Tânia Maria S.B. Rios Leite, Telma Ferraz Leal, Yarla Suellen Nascimento Alvares, Ivane Pedrosa de Souza, Ivanise Cristina Calazans, Juliana de Melo Lima, Leila Nascimento da Silva, Magda Polyana Nobrega Tavares, Maria Helena Santos Dubeux, Mônica Pessoa de Melo Oliveira Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Rielda Karyna de Albuquerque, Sidney Alexandre da Costa Alves, Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha, Andreia Teresa Brito Ferreira, Maria Thereza Didier, Ana Cristina Bezerra da Silva, Adelma Barros-Mendes, Adriana M.P. da Silva, Celia Maria Pessoa Guimarães, Lourival Pereira Pinto, Lygia de Assis Silva, Magda Polyana Nóbrega Tavares, Patricia Ramos, Silvia de Sousa Azevedo Aragão, Vera Lúcia Martiniak, Wilma Pastor de Andrade Sousa, AnaLúcia Martins Maturano, Magna do Carmo Silva cruz, Sheila Cristina da Silva, Ticia Cassiany Ferro Cavalcante, Severina Éricak Guerra

Quadro 3 – Autores e produtores dos Cadernos de Língua Portuguesa Pnaic – 2013

(continuação)

SEÇÃO	AUTORES
<p>Contribuições para a produção dos quadros dos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa/ Unidade 1</p> <p>50 autores</p>	<p>Adelma Barros-Mendes, Alexsandro da Silva, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Ana Cristina Bezerra da Silva, Ana Gabriela da Souza Seal, Ana Lúcia Guedes, Ana Lúcia Martins Maturano, Andrea Tereza Brito, Artur Gomes de Moraes, Carlos Mourão, Célia Maria Pessoa Guimarães, Constância Martins de Barros Almeida; Cynthia Cybelle Rodrigues, Dayse Holanda, Débora Anunciação Cunha, Edijane Ferreira de Andrade, Eliane Borges Correia Albuquerque, Evanice Brígida C. Lemos, Ivane Pedrosa de Souza, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Juliana de Melo Lima, Kátia Regina Barbosa Barros, Leila Nascimento da Silva, Lidiane Valéria de Jesus Silva, Lourival Pereira Pinto, Luciane Manera Magalhães, Magna do Carmo Silva Cruz, Margareth Brainer, Maria Helena Santos Dubeux, Mônica Pessoa de Melo Oliveira, Nilma Gonçalves da Silva, Patrícia Batista Bezerra Ramos, Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Rafaella Asfora, Rielda Karyna de Albuquerque, Rita de Cássia Barros de Freitas de Araújo, Rosa Maria Manzoni, Severina Erika Silva Moraes Guerra, Sheila Cristina da Silva Barros, Sidney Alexandre da Costa Alves, Simeone Borrelli Achtschin, Suzani dos Santos Rodrigues, Tânia Maria S.B. Rios Leite, Telma Ferraz Leal, Terezinha Toledo Melquíades de Melo, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, Vera Lúcia Martinaik, Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha, Wilma Pastor de Andrade Sousa.</p>
<p>Contribuições para a produção dos quadros de Direitos de aprendizagem de História /caderno na unidade 2</p> <p>1 autor</p>	<p>Adriana M.P. da Silva</p>
<p>Contribuições para a produção dos quadros de Direitos de aprendizagem de Matemática/caderno da Unidade 4</p> <p>1 autor</p>	<p>Risinalda Teles</p>
<p>Contribuições para a produção dos quadros de Direitos de aprendizagem de Ciências/caderno da Unidade 5</p> <p>2 autores</p>	<p>Francismar Martins Teixeira, Ana Beatriz Gomes Carvalho</p>

Quadro 3 – Autores e produtores dos Cadernos de Língua Portuguesa Pnaic – 2013

(conclusão)

SEÇÃO	AUTORES
Contribuições para a produção dos quadros de Direitos de aprendizagem de Geografia/caderno da Unidade 5 2 autores	Francismar Martins Teixeira, Ana Beatriz Gomes Carvalho
Contribuições para a produção dos quadros de Direitos de aprendizagem de Arte/caderno da Unidade 7	Não aparece o autor no conteúdo relacionado aos Direitos de aprendizagem de arte no referido caderno, porém os direitos foram produzidos.
Revisores dos cadernos por unidades 4 revisores	Unidade 1e 6 - Iran Ferreira de Melo, Unidade 2 e 7 - Adriana de Oliveira Gibbon Unidade 3 e 8 - Nadiana Lima da Silva, Adriana Unidades 4 e 5 – Adriano Dias de Andrade
Projeto gráfico e diagramação 4 responsáveis	Ana Carla Silva, Luciana Salgado, Susane Batista e Yvana Alencastro
Ilustrações 1 autor	Airton Santos
Capa 4 responsáveis	Anderson Lopes, Leon Rodrigues, Ráian Andrade e Túlio Couceiro

Fonte: Cadernos de Língua Portuguesa da Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores do Pnaic – 2013.

APÊNDICE D – DESEMPENHO DE LEITURA NO ESPÍRITO SANTO (ANA – 2013)

TABELA 6 – DESEMPENHO DE LEITURA DOS MUNICÍPIOS CAPIXABAS
SEGUNDO A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – 2013

(continua)

Município	Rede	Alunos presentes	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV
Afonso Cláudio	Estadual	85	8,68	21.43	39.26	15.63
	Municipal	285	39.26	85.60	107.67	52.45
Água Doce do Norte	Municipal	208	42.91	52.15	87.74	25.19
Águia Branca	Municipal	134	24.82	47.27	53.82	8.10
Alegre	Estadual	233	36.49	72.40	91.78	32.33
	Municipal	91	27.06	30.78	27.61	5.56
Alfredo Chaves	Estadual	38	2.01	4.22	14.88	16.89
	Municipal	79	0,00	16.31	31.90	30.79
Alto Rio Novo	Municipal	92	12.46	35.64	28.98	14.98
Anchieta	Municipal	431	67.68	119.55	178.20	65.57
Apiacá	Municipal	85	21.29	35.18	20.52	8.00
Aracruz	Municipal	1346	120.39	386.76	574.47	264.38
Atílio Vivacqua	Municipal	223	64.38	96.56	53.67	8.40
Baixo Guandu	Estadual	43	4.40	8.60	14.80	15.20
	Municipal	288	44.86	87.78	101.20	54.15
Barra de São Francisco	Estadual	54	9.14	23.04	15.50	6.32
	Municipal	495	79.08	120.61	221.93	73.36
Boa Esperança	Estadual	54	7.85	14.02	20.37	11.76
	Municipal	230	54.80	67.83	75.05	32.31
Bom Jesus do Norte	Municipal	72	18.53	44.71	8.76	0.00
Brejetuba	Estadual	57	2.00	8.18	34.55	12.27
	Municipal	144	30.05	53.35	54.51	6.09
Cachoeiro de Itapemirim	Estadual	1051	236.63	284.32	376.19	153.86
	Municipal	1552	388.37	499.20	522.70	141.69
Cariacica	Estadual	2020	353.99	655.96	788.88	221.17
	Municipal	3266	770.91	1065.22	1108.84	321.00
Castelo	Municipal	535	81.29	146.61	222.48	84.63
Colatina	Estadual	130	14.20	47.88	50.65	17.27
	Municipal	1214	223.18	373.53	477.99	139.30
Conceição da Barra	Estadual	72	11.32	17.34	32.78	10.56
	Municipal	343	62.18	113.00	127.96	39.85
Conceição do Castelo	Municipal	157	30.22	60.42	39.84	26.53
Divino de S. Lourenço	Estadual	37	3.70	14.34	18.96	0.00
	Municipal	17	4.25	6.38	6.38	0.00
Domingos Martins	Estadual	117	3.87	21.57	51.60	39.97
	Municipal	329	24.73	88.24	149.83	66.20
Dores do Rio Preto	Municipal	71	13.68	33.06	17.46	6.80
Ecoporanga	Estadual	99	13.89	44.44	34.09	10.58
	Municipal	230	10.19	74.85	91.50	53.46
Fundão	Municipal	268	53.25	93.87	106.73	14.15
Governador Lindenberg	Estadual	95	10.30	24.60	43.20	16.90
	Municipal	30	4.40	5.45	15.76	4.40
Guaçuí	Municipal	380	101.88	144.11	117.28	16.72
Guarapari	Estadual	166	21.86	47.04	75.57	21.53
	Municipal	1528	172.50	582.96	613.83	158.76
Ibatiba	Estadual	25	0.00	4.55	13.64	3.82
	Municipal	341	74.00	125.35	111.24	29.99

Tabela 6 – Desempenho de leitura dos municípios capixabas segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização – 2013

(continuação)

Município	Rede	Alunos presentes	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV
Ibiraçu	Estadual	40	3.71	12.41	12.10	11.78
Ibitirama	Municipal	123	18.69	42.49	49.49	12.33
	Estadual	48	18.57	14.50	9.28	5.64
Iconha	Municipal	142	58.97	39.12	35.14	8.77
	Municipal	135	14.23	40.32	46.79	33.66
Irupi	Municipal	209	65.86	54.85	78.06	10.22
	Municipal	401	112.94	116.13	121.27	50.66
Itaguaçu	Municipal	163	14.74	45.26	67.04	35.97
Itapemirim	Estadual	87	21.55	33.61	22.81	9.03
	Municipal	494	127.51	194.79	148.31	23.37
Itarana	Estadual	55	6.51	10.88	28.59	9.02
	Municipal	71	6.28	6.07	37.59	21.05
Iuna	Estadual	64	1.85	19.36	30.56	12.33
	Municipal	401	112.94	116.13	121.27	50.66
Jaguaré	Estadual	11	3.67	3.67	1.83	1.83
	Municipal	355	41.58	106.37	165.08	41.97
Jerônimo Monteiro	Estadual	65.00	15.16	19.99	23.51	6.33
	Municipal	119	29.02	42.02	34.91	13.05
João Neiva	Municipal	206	10.59	73.52	68.30	53.60
Laranja da Terra	Estadual	17	2.43	0.00	9.71	4.86
	Municipal	77	4.11	18.37	48.49	6.04
Linhares	Estadual	287	15.52	88.17	128.16	55.15
	Municipal	2054	428.57	647.00	775.40	203.05
Mantenópolis	Estadual	45	4.21	12.85	21.48	6.46
	Municipal	121	18.09	35.85	50.92	16.14
Marataízes	Municipal	515	121.44	158.31	184.92	50.32
Marechal Floriano	Municipal	235	25.79	71.63	106.37	31.20
Marilândia	Municipal	160	18.55	49.00	50.73	40.83
Mimoso do sul	Estadual	225	34.41	61.33	78.07	51.28
	Municipal	118	38.26	36.09	33.39	10.26
Montanha	Estadual	14	4.00	4.00	6.00	0.00
	Municipal	257	31.04	109.13	88.00	28.83
Mucurici	Municipal	95	32.65	29.49	24.44	8.42
Muniz Freire	Estadual	46	3.54	11.58	23.16	7.72
	Municipal	224	23.06	67.68	98.13	34.54
Muqui	Estadual	83	28.22	21.70	26.45	6.63
	Municipal	165	22.32	57.66	70.23	14.79
Nova Venécia	Estadual	38	2.26	14.47	10.51	10.77
	Municipal	491	40.24	180.57	204.32	65.87
Pancas	Estadual	46	2.08	10.38	17.51	16.03
	Municipal	141	43.00	35.60	42.29	20.11
Pedro Canário	Estadual	76	10.20	22.36	31.24	12.21
	Municipal	363	59.13	137.12	129.03	37.72
Pinheiros	Estadual	47	2.31	16.44	16.34	11.91
	Municipal	382	67.75	125.77	160.42	28.06
Piúma	Municipal	325	63.43	98.31	117.15	46.12
Ponto Belo	Municipal	120	43.84	45.10	27.07	3.99
Presidente Kenedy	Municipal	144	32.21	58.73	42.83	10.23
Rio Bananal	Municipal	212	19.46	67.14	94.59	30.79
Rio Novo do Sul	Municipal	142	21.11	24.56	63.09	33.23
Santa Leopoldina	Estadual	41	22.55	2.05	14.35	2.05
	Municipal	46	14.24	6.25	18.76	6.75

Tabela 6 – Desempenho de leitura dos municípios capixabas segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização – 2013

(conclusão)

Santa Maria de Jetibá	Estadual	284	30.80	44.54	129.09	79.58
	Municipal	160	20.80	44.59	79.81	14.81
Santa Teresa	Estadual	14	2.00	2.00	10.00	0.00
	Municipal	277	28.28	72.19	122.80	53.73
São D. do Norte	Estadual	26	6.00	14.00	6.00	0.00
	Municipal	60.00	4.09	10.43	30.77	14.72
São Gabriel da Palha	Estadual	128	5.78	16.48	69.36	36.37
	Municipal	259	30.92	80.86	100.15	47.08
São José do Calçado	Municipal	136	34.76	49.13	41.83	10.30
São Mateus	Estadual	361	41.46	128.24	141.56	49.74
	Municipal	1376	129.93	476.69	606.44	152.92
São Roque do Canaã	Estadual	76	6.33	22.35	41.25	6.07
	Municipal	66	7.42	19.72	24.60	14.26
Serra	Estadual	1536	247.65	497.89	595.12	195.33
	Municipal	4812	879.91	1600.62	1862.58	468.92
Soretama	Estadual	115	16.34	22.18	55.46	21.04
	Municipal	447	96.35	162.75	158.12	29.77
Vargem Alta	Estadual	51	11.17	10.83	22.50	6.49
	Municipal	178	13.61	38.59	76.47	49.34
Venda Nova do Imigrante	Estadual	132	7.54	29.84	57.11	37.50
	Municipal	129	28.73	45.55	44.53	10.18
Viana	Estadual	36	2.25	11.25	20.25	2.25
	Municipal	1028	204.02	339.08	377.27	107.64
Vila Pavão	Municipal	90	19.95	27.21	33.42	9.42
Vila Valério	Estadual	90	6.10	21.99	40.87	21.03
	Municipal	124	11.50	32.86	49.62	30.02
Vila Velha	Estadual	449	75.05	151.36	171.60	51.00
	Municipal	4118	811.68	1364.34	1505.98	435.97
Vitória	Municipal	2910.00	463.10	1003.96	1118.54	324.39
Total geral		48499	8527	15565	18479	5918

Fonte: Elaborado a partir do resultado da ANA/2013 (INEP, 2013).